

PERFIL LABORAL Y APOYO INSTITUCIONAL DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CUATRO PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

M.^a Rosa Oria Segura*

«Si hay que resolver problemas sociales, de drogas, de violencia, etc. no puede ser tarea de un docente aislado, sino de equipos y de escuelas. Y *esto significa que hay que conceder mucha más autonomía a los centros y más poder a los directores*, técnicos con capacidad de liderazgo y de relación interpersonal, como ocurre en la mayoría de los países del norte» (Prats y Raventós, 2005: 20, el subrayado es mío).

Recientemente, al leer en la obra de un apreciado compañero, Francesc Raventós, el párrafo que encabeza este texto no pude menos que sonreírme y recordar las caras de escepticismo de un grupo de profesoras y profesores al oírme decir algo similar en una escuela de verano andaluza en la que impartí un módulo en 1998: el «dar más poder a los directores» suele despertar recelo entre el profesorado, una actitud hacia los cargos que deben ejercer el mando que en cierta medida podría haberse visto aumentada en nuestro país como fruto de amargas experiencias en el pasado de prácticas nefastas de una autoridad mal entendida.

Las circunstancias que rodean la praxis de la dirección escolar en nuestro país, y en los de nuestro entorno europeo, son complejas y no pueden entenderse desde una única perspectiva educativa sino que requieren una apro-

* Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Este artículo presenta un extracto revisado y actualizado de la Tesis Doctoral de la autora, titulada: *Estructuras legales, administrativas y organizativas para el ejercicio de la función directiva. Los casos comparados de Inglaterra, Francia, Italia y España*, que fue galardonada con el Premio Nacional Pedro Roselló para jóvenes investigadores, otorgado por la Sociedad Española de Educación Comparada.

ximación global. Porque las solas definiciones de los distintos niveles y órganos de gobierno y/o participación, con ser elementos vertebradores de primer orden, no alcanzan a explicar las sinergias que configuran la realidad de los sistemas educativos. En la figura de quien ejerce la dirección escolar, sea de modo unipersonal o colegiada, en su influencia en el funcionamiento de cada centro escolar, podemos encontrar claves significativas que parecen resultar de desigual relevancia en el plano teórico educativo que en el práctico e incluso en el político, aspecto este último del que España o Italia son buenos ejemplos, sobre todo en el último lustro.

¿Dónde buscar el quid de la dirección escolar? ¿Es posible hablar de liderazgos sin tener en cuenta el sistema en que se inserta esta figura? Hablamos de un tema palpitante en torno al cual no cesa la polémica: la configuración de un modelo de dirección escolar en el que se combinen la autoridad, el control y la responsabilidad depositada en una o varias personas y que se encuentre sometido a los correspondientes controles en el ejercicio de sus funciones.

La tesitura de quienes ejercen la dirección escolar en España, resulta en numerosas ocasiones muy difícil de sostener desde un punto de vista formal, dado el escaso prestigio que tienen —no ya socialmente, que también, sino entre sus propios colegas docentes— el mínimo margen de maniobra de que disponen para resolver los problemas diarios de la escuela y la situación de desamparo legal en que pueden llegar a encontrarse en el caso de que suceda un incidente grave en su centro que exceda los límites de la escuela y se adentre en el ámbito jurídico¹. Esa negativa situación que se vive se traduce en un hecho innegable: el escaso interés del profesorado español por ocupar el máximo puesto de dirección en una escuela², siendo sólo el 60% de los directo-

¹ Un caso muy sonado se produjo en la provincia de Huelva en marzo de 2001: un Director de Instituto fue condenado por un «delito de imprudencia» a pagar una indemnización de más de 12.000 euros a un alumno al que, por un accidente en el recreo, hubo que amputarle parcialmente un dedo de un pie. En principio la Junta de Andalucía se autoexculpó en perjuicio del Director y del Ayuntamiento donde se situaba el Colegio. Como consecuencia hubo 183 renuncias efectivas de directores en esa provincia y la Junta hubo de rectificar.

² Tal vez el punto álgido se alcanzó en las elecciones a la dirección escolar de 1996. Cf. De Moya, J. M. (1996) donde aparece un artículo de Sobrado Fernández (1996) que se ilustra con un chiste muy elocuente: se ve a un hombre corriendo en mangas de camisa mientras le persigue otro encorbatado [la «administración»] con un cazamariposas. El primero va gritando: - «¡socorroo!, ¡¡no quiero ser director escolar!!» (sic).

res quienes se presentan como candidatos al puesto³. La situación permanece en el tiempo, como vivamente describen las palabras de Álvarez Fernández:

«[Todas estas circunstancias] han hecho que la dirección de un centro escolar se reduzca en muchos casos a la mera gestión de anomalías e imprevistos bajo la presión de la Administración que normaliza, controla y exige y el desencuentro con los docentes que un día intervinieron en su elección» (ÁLVAREZ, 2004: 81).

Ante situaciones de ese tipo, que se reconocen en la propia legislación⁴, nos preguntamos si resulta plausible que lo que se viene considerando como un «factor de calidad» en el funcionamiento de las organizaciones escolares, tal como proponen desde 1991 organismos del relieve de la OCDE se vea en este trance. Las sucesivas leyes que se han promulgado en España en la última década⁵ se proponían mejorar la imagen de la dirección, dotarla de contenidos específicos, dignificar su categoría con un sistema de selección que requería formación previa y unos criterios de evaluación de sus funciones, pero muchos nos tememos que las Leyes Orgánicas de 1995 y 2002 no hayan conseguido su propósito. La recién aprobada Ley Orgánica de Educación de 2006 está llamada a hacer cambiar esa dinámica.

Cabe, además, cuestionarnos si, tal como están concebidas las funciones del Director y del Equipo Directivo en España, la figura principal de la Dirección no queda desplazada en la realidad por la de la Jefatura de Estudios, apareciendo el Director como una figura casi testimonial, que en teoría controla y dirige el centro pero que, al delegar la parte más visible y práctica de sus funciones en la Jefatura de Estudios queda, a ojos de sus compañeros, vacío de contenidos.

Todas estas circunstancias contrastan con la situación que se da en tres países de nuestro entorno más inmediato: Reino Unido, Francia e Italia, donde no faltan candidatos para la profesión de director escolar, que se per-

³ Según datos del estudio dirigido por Rodríguez Diéguez, 2002.

⁴ En el art. 135 de la última Ley Orgánica de Educación aprobada en España en mayo de 2006 se prevé qué hacer en caso de que no haya candidatos a la dirección en un centro, y también en el art. 137 se considera la posibilidad «nombramiento extraordinario» en el caso de que no resulte seleccionada ninguna persona.

⁵ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEGCE), Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE) y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, (LOE).

fila como una carrera apetecible⁶, y donde los duros procesos de selección o las condiciones laborales no desaniman tanto a las personas candidatas. La cuestión clave que abordaremos en esta páginas se refiere a los elementos dentro de la estructura profesionalizante de la dirección escolar que favorecen o dificultan su tarea. Nos centraremos en comparar las funciones y las condiciones laborales establecidas para la dirección escolar en centros públicos de enseñanza Primaria y Secundaria en cuatro países que hasta hace dos años estaban reformando sus sistemas, y cuyos primeros resultados comienzan a verse. No entraremos en la descripción detallada de cada sistema porque excedería los límites de este ensayo y porque sin duda puede ampliarse la información al respecto en los otros artículos que conforman este volumen. Pero sí que es cierto que, desde un punto de vista estructural, para comprender el perfil de la Dirección de un centro, hemos de tener en cuenta el status conferido a la propia institución escolar, y visto desde este ángulo, no son los directores los únicos «culpables» de carecer a veces de rumbo, ya que la escuela actual, una institución con poco más de un siglo de existencia, ha visto discutida una y mil veces sus funciones: la controversia abierta en Europa a finales de la década de los sesenta parece destinada a no tener fin, y se debate en un doble mandato, como proveedora de mano de obra cualificada para el mercado de trabajo y como lugar de crecimiento personal, sin finalidad mercantilista sino orientada al desarrollo axiológico.

I. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

En este marco dicotómico no resulta fácil establecer los ámbitos de actuación, pues cada fin exigiría que la escuela se decantase por un modelo de organización diferente. Si consideramos los tradicionales ámbitos de funcionamiento de un centro (didáctico-pedagógico, administrativo y económico) vemos que en los cuatro países objeto de nuestro estudio al centro concreto se le delegan diferentes cuotas de poder, quedando en manos de las Administraciones superiores (ya sean nacionales, regionales o autonómicas) el resto de las funciones.

⁶ Es preciso advertir que en Francia la popularidad del puesto directivo descendió en 1994, ya que en esa fecha sus funciones se tornaron más complejas al tener que atender a la «continuidad educativa» dentro del centro, a las relaciones de la escuela con su comunidad, a la difusión de todo tipo de información que llegase al centro, etc.

Respecto al ámbito administrativo, en el Reino Unido los centros son co-gestores con las Autoridades Educativas Locales y la Junta de Gobierno del centro, algo similar a lo que sucede en los centros españoles, aunque aquí con respecto a una administración más amplia: las autoridades autonómicas. Los centros franceses, por su parte, son responsables del funcionamiento administrativo pero según unas normas establecidas en niveles superiores, algo similar a lo que sucedía en Italia, donde antes de 2003 los centros ejecutan las disposiciones ministeriales, si bien la introducción de la «autonomía de las escuelas» en Italia las está acercando cada vez más al estilo anglosajón.

En cuanto al ámbito pedagógico, ha sido el Reino Unido el que ha gozado tradicionalmente de mayor autonomía dentro del marco general a la hora de fijar contenidos, metodologías, etc. En España, con la introducción en 1991 de los Diseños Curriculares Base a raíz de la LOGSE de 1990, se implantó un sistema con la misma filosofía de fondo pero que ha tenido una diferente aplicación. En Francia los centros gozan de autonomía para elegir el método pedagógico, incluir materias optativas, y en Italia cuentan con autonomía para elegir el método y, previa autorización, pueden experimentar diferentes horarios, objetivos o contenidos.

En relación al ámbito económico, los centros anglosajones son responsables directos de la gestión económica de los fondos que les llegan pudiendo incluso determinar las cuantías de las partidas, y en Italia, desde 2003, la autonomía en el ámbito económico se ha visto notablemente aumentada, hasta el punto de poder determinar cuantías para una u otra partida, mientras que en los otros dos casos la autonomía consiste más bien en una gestión de los fondos conforme a una delegación ya prefijada: los centros franceses deben notificar sus presupuestos a la autoridad central, y los españoles gestionan los fondos con una muy escasa capacidad para alterar las partidas que ya les llegan establecidas.

Podríamos afirmar que tradicionalmente los centros del Reino Unido cuentan con una auténtica autonomía económica, a la cual viene a sumarse recientemente el modelo italiano, lo cual, a nuestro juicio, supone un mayor poder de decisión en los otros ámbitos. La supervisión y el buen funcionamiento a nivel administrativo es común a todos los países, y donde se aprecia una cierta variabilidad es en la autonomía pedagógica: los centros del Reino

Unido y España (y desde hace dos años Italia) son los que cuentan con mayor libertad en estos terrenos, lo cual hace que nuestro país se aparte⁷ del modelo funcional típicamente representado por Francia⁸.

II. FUNCIONES ASIGNADAS A LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Comenzamos nuestra descripción de la figura profesional del Director escolar atendiendo a las funciones que se le atribuyen en cada país y centro. Haremos un brevísimo recorrido agrupándolas en estos tres mismos ámbitos de autonomía que acabamos de señalar, y haremos un cuarto grupo con aquellas que no tienen un encaje preciso en ninguno de ellos. Hemos de señalar que no siempre se reservan las mismas funciones para la dirección de los centros de Educación Primaria o Secundaria, y en parte, se conforman figuras de dirección diferente según la etapa educativa, sobre todo en Reino Unido y Francia y, en menor medida en Italia, hasta el punto de que la mayor o menor diferenciación de sus funciones determina incluso la necesidad de denominarlos de diferente manera según el centro que dirijan⁹.

Podemos hacer un grupo común de funciones que se asignan a los directores de los cuatro países: la «remisión de documentación», el «proporcionar la información» que le sea requerida por las instancias superiores¹⁰,

⁷ Y la explicación la encontraríamos en que cuando se aprobó la LOGSE de 1990 en España se hizo una decidida apuesta por el principio pedagógico de comprensividad anglosajón.

⁸ El propio Ministro de Educación francés en 2002, Jack Lang, abogaba en la p. 9 del prefacio de los diseños curriculares franceses de 2002, *Qu'apprend-on à l'École Élémentaire? Les Nouveaux Programmes*, incluso por «la publicación de una lista de obras de referencia para la iniciación a la cultura literaria y artística» para ser utilizada en la escuela.

⁹ Recordemos que en el Reino Unido se denominan *Headmaster*, *Headteacher* y *Principal* y en Francia *Directeur d'École*, *Principal* y *Proviseur* a los directores de Centros de Educación Primaria, Educación Secundaria en su primer tramo y Educación Secundaria en su tramo superior respectivamente. En Italia la diferenciación entre *Direttore Didattico* y *Preside* (para directores de Centros de Educación Primaria y Centros de Educación Secundaria) se ha mantenido vigente hasta que en 2001 se ha unificado en los cuadros institucionales de *dirigenza* (dirección pública), al mismo nivel y con las mismas responsabilidades que un directivo de otros servicios de la Administración Pública, por lo que han dejado de valer esas denominaciones y se ha adoptado un único término: *dirigente scolastico*. En España sólo existe la denominación genérica de *Director* para todas las Etapas educativas.

¹⁰ Si bien con matices: desde la entrada en vigor de la *Education Act 2005* en Reino Unido los directores no tienen que emitir un informe anual a la Junta de Gobierno de cada centro, sino que pueden sustituirlo por una información *on-line* de «perfil de su escuela».

«supervisar» al personal del centro o «asignarles tareas», así como tomar parte en las «medidas disciplinarias»¹¹ (o de convivencia) son cometidos ampliamente aceptados para la dirección de cualquier centro escolar. Pero hay otras funciones que no se comparten con las mismas atribuciones. En la Tabla 1 ofrecemos una síntesis de las funciones diferentes otorgadas a los Directores de Educación Primaria y Educación Secundaria¹². Otra consideración que se podría hacer es que sólo señalamos las funciones que se le confieren expresamente y las que «no se le otorgan», aunque ello no quiere decir que si no se otorga exista una prohibición expresa de realizarla.

Es en la gestión del personal donde apreciamos diferencias relevantes, que pueden determinar la influencia real del Director en su centro y que en buena medida ayudan a configurar su perfil profesional. En concreto, creemos que debería estar generalizado el que el Director tuviera voz y voto en la designación del personal de su centro, como sucede en el Reino Unido y, ahora, en Italia¹³. Somos conscientes de que eso podría chocar frontalmente con los derechos funcionariales de los trabajadores en los países en que ése es el modelo, pero es una cuestión de gran importancia, pues la cohesión del Claustro, el que todos trabajen para desarrollar un proyecto común, tiene mucho que ver con la capacidad de crear un grupo coherente. Y a veces no es posible, por muchas dotes de persuasión que empleen los directores, si el personal que llega no comparte un Proyecto Educativo de Centro ya establecido, sino que tiene su propia visión de lo que debe ser la educación, y ni está dispuesto a cambiarla bajo ningún concepto ni se siente implicado en ese proyecto.

Otro aspecto sobre el que queremos llamar la atención es la coincidencia entre el Reino Unido e Italia en cuanto a la posibilidad de influir favorable-

¹¹ Aunque no en todos los casos con la misma incidencia, y así lo perciben claramente los propios docentes. No es lo mismo tener la posibilidad de influir decisivamente en la permanencia en el puesto de trabajo —como sucede con los directores anglosajones— que tener la capacidad de «recurrir a instancias superiores», como sucede en España o Francia.

¹² La distinción es necesaria pues a veces encontramos diferencias no ya de país a país, sino de un nivel a otro dentro del mismo país.

¹³ En este país el vuelco que se le ha dado con el Decreto Legislativo 165/2001 ha sido espectacular, pues según el art. 4.1. ahora le compete la adopción de todo tipo de medidas administrativas, incluidas las que implican al entorno, así como la gestión económica, técnica y administrativa mediante poderes autónomos sobre el presupuesto, la organización de los recursos humanos, materiales y la organización del control.

TABLA 1. Funciones diferenciadas del ámbito administrativo

Función		RU		F		I		E	
		1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a
Administrativa / Burocrática	Elevar informes	T	T	T	T	T	T	Tω	Tω
	Cambio del <i>status</i> del centro	T	T	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ
	Matriculación	T	T	T	T	T	T	ω	ω
Gestión del Personal	Selección y Contratación	T	T	Ξ	Ξ	T ^(*)	T ^(*)	Ξ	Ξ
	Decide sobre su formación permanente	T	T	T	T	T	T	Ξ	Ξ
	Atribuye complementos económicos	T	T	Ξ	Ξ	T	T	Ξ	Ξ
	Negocia nuevas incorporaciones de profesorado	T	T	T	T	Ξ	Ξ	T	T
Disciplina del alumnado		T	T	T ^(**)	T	Ξ	Ξ	T	T
Gestión de recursos espaciales y materiales		T	T	T	T	Ξ	Ξ	ω	ω
Decisión sobre promoción de alumnos		T	T	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	N	N
Confección del reglamento interno		T	T	Tω	Tω	T	T	Tω	Tω
Elaboración de Horarios y Grupos		T	T	T	T	T	T	ω	ω
Asignación de profesorado a cursos		T	T	T	T	T	T	Tω	Tω

Siglas: RU: Reino Unido; F: Francia; I: Italia; E: España. 1.^a: Educación Primaria 2.^a: Educación Secundaria. T: Función otorgada. Ξ: No se le otorga esa función. ω: Función delegada en otros. N = interviene, pero deciden instancias superiores.

(*) Cuando son suplencias cortas, no para contratar a un profesorado definitivo.

(**) No sólo dentro del centro, sino también en sus inmediaciones.

(FUENTE: elaboración propia).

mente en la percepción por parte del profesorado de ciertos complementos o en las posibilidades de formación (lo cual, en cierto modo, representa la cara opuesta y amable respecto a la función disciplinar del personal). Es, sin duda, una importante baza en manos de los directores, que tiene sus riesgos, pero que con los debidos mecanismos de corrección de abusos podría quedar legítimamente en manos de quien debe dirigir un centro y que, como vemos por estos dos países, no es privativo de un modelo educativo «de mercado». Lo que sí es cierto es que, en la medida en que un Director no tiene poder de decisión sobre el personal de su centro, deja de ser un «director» en el sentido más empresarial y se convierte en un «coordinador» de un grupo humano que, se supone, comparte sus mismos proyectos, pero sin capacidad real para poder implementar un proyecto cuando éste tiene detractores.

Sobre las cinco últimas funciones que señalamos en la Tabla 1 observamos cómo en España se delegan sistemáticamente —ya que así lo estipula la legislación— mientras que en el resto de países se mantienen como tareas propias de la dirección. Ello nos da una idea de la medida y tipo de «gestor administrativo» que se establece en cada caso.

Por cuanto atañe a las funciones del ámbito pedagógico, los Directores en los cuatro países tienen funciones de planificación docente, aunque no todos deban impartir docencia directa. Hemos de indicar que allí donde se asume la función docente no suele hacerse a tiempo completo, salvo en los casos excepcionales de escuelas que, por su reducido tamaño, no puedan permitirse prescindir de un profesor. Estrechamente ligada a la función docente se encuentra la de ser el sustituto del profesorado ausente, de modo que observamos una plena coherencia: cuando no se asumen funciones docentes tampoco se asume la suplencia. En el caso de España, la delegación hay que entenderla como una tarea compartida: donde está mejor organizado lo que suele hacerse es establecer unos turnos en función de qué profesor se encuentra libre a determinadas horas, y algunas veces le corresponde también al Director.

Por último, queremos llamar la atención sobre dos funciones que se contemplan expresamente en el articulado anglosajón y que podrían englobarse en un epígrafe de «atención a la diversidad». Nos referimos a las diferencias religiosas y las necesidades educativas especiales. La cuestión religiosa en los otros países se soslaya, cuando no se prohíbe expresamente como se hace en Francia, sin embargo en el Reino Unido se marcan expre-

samente sus deberes al respecto¹⁴. En cuanto a la atención de las necesidades educativas, un aspecto de suma importancia para las personas que han de recibirla y que a veces puede alterar la vida de un centro, vemos que no se responsabiliza explícitamente a la dirección, quedando más bien en manos de los equipos docentes, de los servicios de orientación, etc., sin que al Director se le encomiende una supervisión directa de la misma —lo cual no quiere decir que no lo pueda hacer, sino que queda a la voluntad y sensibilidad de cada cual—.

Las competencias económicas de los directores, que mostramos en la Tabla 2, son las que menos desarrolladas se encuentran en general, y resulta lógico si tenemos en cuenta que éste es el ámbito donde menor autonomía se concede por parte de las Administraciones educativas —a excepción hecha del Reino Unido—. En apoyo de nuestra afirmación destacamos cómo existe una única función coincidente en este ámbito: todos los directores han de «rendir cuentas» de los gastos. Incluso el Director de Educación Primaria en Francia, que apenas tiene asumidas competencias en esta materia por considerársele oficialmente más un gestor pedagógico que un director ejecutivo, debe responder de la gestión de las partidas económicas asignadas a su centro.

Por otro lado, la imposibilidad de poder buscar fuentes de financiación complementarias a los fondos que reciben los centros de los sistemas funcionariales estimamos que supone un grave inconveniente en el desarrollo de una determinada política presupuestaria en el centro. En efecto, a veces la financiación oficial resulta insuficiente, y es un problema no poder contar con fuentes alternativas para destinar, además, ese dinero a las necesidades reales del centro. Es un arma de doble filo, porque también podría suponer una presión extra para el Director, al tener que contentar a determinado patrocinador. Pero creemos que, si se plantease no como la vía de financiación fundamental, sino como un medio de obtener recursos complementarios, con las suficientes garantías de transparencia en el uso de los mismos, podría

¹⁴ Deberes que se delimitaban ya en la *Education Reform Act*, 1988, Capítulo I, art. 10: el Director tiene la «obligación» de asegurar que todos los alumnos que lo deseen puedan asistir a los cultos religiosos diarios. Se trata del servicio religioso protestante que se desarrolla antes de comenzar las clases. Hace unos años se realizaba en todos los colegios, tanto públicos como privados pero actualmente sólo se lleva a la práctica en algunos colegios privados. El Director está autorizado a llevar este deber tan lejos como se lo permitan sus recursos, por ejemplo, habilitando un lugar especial dentro del centro para que se puedan desarrollar esos cultos, etc.

TABLA 2. Funciones del ámbito económico

Función	RU		F		I		E	
	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a
Ser consultado antes de que se asigne la partida anual al Centro	T	T	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ
Elaboración del presupuesto	T	T	Ξ	T	T	T	ω	ω
Autorización de gastos	T	T	Ξ	T	T	T	T	T
Cierra contratos de servicios, obras	T	T	Ξ	T	T	T	N	N
Capacidad para determinar los gastos (el uso concreto de los fondos)	T	T	Ξ	T	T	T	Ξ	Ξ
Obligación de * rendir cuentas +	T	T	T	T	T	T	T	T
Obtención de fondos por otras vías	T	T	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ

T: Función otorgada. Ξ: No se le otorga esa función. ω: Función delegada en otros.

N = interviene, pero deciden instancias superiores.

(FUENTE: elaboración propia).

ser una buena solución para solventar algunos problemas en la escuela pública, sin que ello hubiera de suponer una renuncia a determinados planteamientos del servicio público.

Entre la serie de actividades sin encaje preciso cabe señalar que todos los Directores escolares en los cuatro países y las dos etapas educativas (Primaria y Secundaria) ostentan la representación de su centro, por lo que son quienes se relacionan con el entorno socioeconómico del centro y quienes ejecutan las órdenes colegiadas; sin embargo, otras tareas varían en función de la organización nacional del sistema escolar de modo que así se explica, por ejemplo, que los directores anglosajones de ambas etapas y los directores de Educación Primaria en Francia no sean representantes de la Administración o que no presidan preceptivamente todos los órganos colegiados de su lugar de trabajo.

La función de «orientación al alumnado» que se asigna a los directores anglosajones recuerda a la del orientador español, y concuerda plenamente con esa «atención a las necesidades educativas» que hemos señalado anteriormente como una función específica suya en este país. Creemos que esa atención personal es una buena forma de, si se debe dejar la docencia, no

perder contacto con el alumnado ni con la realidad del centro, por lo que debería contemplarse como una alternativa a la función docente. De este modo el profesorado no podría acusar a sus directivos de vivir aislados en una burbuja. Es difícil trazar una línea común entre los cuatro países en cuanto a qué tareas comparte o se reserva el Director. Y es difícil porque ni siquiera en cada país —salvo en España, donde las delegaciones se establecen por ley— se puede establecer una tendencia, pues las diferencias las encontramos muchas veces de una escuela a otra, en función del carácter personal del Director, es una cuestión que va a depender de en qué terreno se mueva más a gusto.

Tan sólo los directores franceses tienen directamente reconocida la función de intervenir en la selección y, junto con los anglosajones, participan en los programas de formación de los nuevos directores.

Como vemos, el elenco de funciones que deben «organizarse» en un centro educativo es sumamente complejo, y en ese sentido, cabría preguntarnos si sería conveniente eliminar, añadir o sustituir alguna de las funciones actuales del Director en España. Creemos que deben experimentar una remodelación más profunda que la que realmente se ha hecho en las leyes orgánicas de Calidad de la Educación (2002) o de Educación (2006) prestando especial atención a las cuestiones pedagógicas y de gestión de personal, que resultan fundamentales, junto a la autonomía económica, para poder dirigir realmente un centro escolar.

III. LA RESPONSABILIDAD EN EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

La atribución de funciones se encuentra indisolublemente unida a la atribución de responsabilidades. En la recién aprobada Ley Orgánica de Educación de mayo de 2006 podemos leer que:

«Las Administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos las competencias que determinen, incluidas las relativas a gestión de personal, responsabilizando a los directores de la gestión de los recursos puestos a disposición del centro» (LOE, art. 123, apdo. 5).

Estamos viendo cómo la diferente concepción de la función directiva entronca con el planteamiento que de la propia escuela se tiene desde los poderes públicos de cada país. En este sentido, la idea de escuela como «servicio», que tan arraigada se encuentra en el Reino Unido e Italia (si bien sólo en el segundo país adquiere un matiz «público» sin fisuras), hace que predomine un tipo de Director que puede llegar a pagar con su cargo un error cometido. Obviamente, en todos los sistemas educativos los directores son responsables, pero el tipo de responsabilidad que se les asigna varía mucho de un sistema a otro, en un arco que va desde el que podríamos considerar un «simple» coordinador pedagógico —Director de Educación Primaria francés— hasta quien tiene que dirigir una auténtica empresa educativa, con muy amplios márgenes de decisión —Director en el Reino Unido—. Italia, con su reciente proceso de descentralización, llega a plantear en su legislación que el Ministro no puede revocar, reformar, reservarse o invadir las competencias de los Directores de la administración pública entre los que se han incluido, recordemos, a los Directores escolares (art. 14.3 del D. Lgvo. 165/2001).

La responsabilidad del Director tiene mucho que ver con la autonomía escolar, con las funciones atribuidas, y con la capacidad para manejar el presupuesto económico¹⁵. En este sentido, Francia y España se podrían alinear en un grupo de países en los que el Director, pese a tener competencias más o menos amplias, dependen económicamente de instancias superiores; Italia estaría en una posición intermedia, cada vez más próxima a Reino Unido, donde los directores, al poder decidir sobre cuestiones económicas tienen una mayor autonomía.

En cualquier caso, sea cual sea la cota asignada por la estructura del sistema educativo, lo que no se puede perder de vista es que el Director nunca puede delegar su responsabilidad —sea grande, mediana o pequeña— totalmente en otros miembros del equipo directivo, a no ser que renuncie por completo a ejercer el control inherente a su cargo, y esto es algo que difícilmente aceptan administraciones educativas como la italiana o la británica y que, en general, no se acepta en ningún país; es decir, las funciones se comparten, pero las responsabilidades no. Una responsa-

¹⁵ Insistimos, en esa variable se encuentra una de las claves de la relevancia o no de una figura de dirección: el poder tener un poder decisivo, un voto de calidad o similar sobre la utilización de fondos económicos, poder de contratación de determinados elementos.

bilidad que puede llegar a ser la civil y penal vigente en cada país y a la que se encuentra sujeto el Director de un centro escolar, debiendo someterse a las leyes vigentes y al reglamento del centro en que ejercen su función.

En España no parece haber esta misma conciencia sobre la «responsabilidad última» del Director. Nos aventuramos a pensar que tal vez pudiera ser porque al tratarse de un cargo eventual se considera que la responsabilidad no atañe directamente a quien casi accidentalmente se encuentra en ese cargo y porque tampoco existe una conciencia generalizada en el profesorado de que están sometidos a una normativa, pues prima la idea de la «libertad de cátedra» frente a la idea de «pertenecer a una institución que se rige por un reglamento aprobado por su máximo órgano de gobierno» y al que deben ajustarse quienes trabajan en el centro.

IV. PERFIL LABORAL

Hablar de funciones y responsabilidades en la dirección escolar nos lleva a preguntarnos por cómo se accede a estas funciones, y por las contrapartidas que el puesto ofrece; con estos aspectos podríamos completar un mapa cabal del perfil laboral de este trabajador. En la Tabla 3 ofrecemos una primera aproximación a las condiciones laborales, poniendo de manifiesto los principales elementos relacionados con las distintas formas de acceso a la función directiva: la procedencia y los requisitos exigidos a quienes desean ocupar un puesto de estas características, el procedimiento de selección y quiénes son responsables de llevarlo a cabo. Queremos destacar la peculiaridad observada en el Reino Unido en cuanto a que, pese a haber unos requisitos previos establecidos, no se constituyen en condición *sine qua non*, de modo que puede ser contratada una persona que, sin reunir esos requisitos, presente otras cualidades que la comisión de contratación aprecie como más relevantes para el desempeño en una plaza concreta.

Lo que nos parece altamente singular es el hecho de que en Francia se exija una edad mínima de acceso a la función. Creemos ver en ello un intento de asegurar una cierta madurez en la persona que accede al cargo y que, en el caso de Francia es plenamente coherente con el hecho de que se solicite una «motivación manuscrita» en la que la persona candidata debe exponer por

TABLA 3. Pautas generales del acceso a la función Directiva

	Reino Unido	Francia	Italia	España
Tareas	Dirección. Docencia (una o dos clases).	Dirección. Docencia (sólo en Educación Primaria).	Coordinación. Dirección de servicio público.	Coordinación. Docencia (liberación parcial).
Título exigido	Licenciatura.	Licenciatura.	Licenciatura.	Licenciatura o Diplomatura.
Requisitos profesionales exigidos	Experiencia docente. Curso de cualificación específico. Experiencia en cuadros medios de mando ^(*) .	Funcionario de carrera. Antigüedad. Formación inicial.	Funcionario de carrera. Antigüedad. Obtención de la <i>Qualifica di Dirigente</i> .	Funcionario de carrera. Antigüedad. Experiencia docente en ese centro y/o etapa.
Debe tener una edad mínima	No	Sí	Ha dejado de especificarse.	No
Procedimiento de Selección	Baremación de méritos alegados. Entrevista con <i>L.E.A.s.</i>	Oposición nacional. Fase de prácticas. Contrato ministerial.	Oposición por regiones. Se forma parte de una lista. Contrato ministerial «de encargo temporal».	Elección en el centro. Nombramiento por la Administración correspondiente.
Responsable de la selección	<i>L.E.A.</i> o Consejo de Administración	Tribunal <i>ex profeso</i> .	Tribunal <i>ex profeso</i> .	Consejo Escolar del Centro en cuestión (se prevé cambiar a una comisión mixta Administración-Centro).
Procedencia de los candidatos en cuanto a profesión y territorio	Director de otra escuela. Profesorado (preferible si no pertenece al centro). Sin relación con la educación.	Docentes. Funcionarios de otros cuerpos. Docentes universitarios. (En cualquier caso, de todo el territorio nacional).	Docentes de todo el territorio nacional, si bien optan por una sola región.	Docentes del mismo centro a dirigir. (si no hay candidaturas internas podría ser externa).

(*) No son imprescindibles ninguno de los tres.

(FUENTE: elaboración propia).

qué aspira al puesto de dirección¹⁶. En el Protocolo sobre Personal de Dirección firmado en 2002 se establece también que debería haber una reducción de la edad de acceso a la función directiva, de modo que se situase en un máximo de 45 años para comenzar a ejercer dicha labor.

Continuando con la consideración sobre las formas de acceso creemos que es significativo el tipo de documentación que se pide a priori a las personas candidatas a la dirección, que recogemos en la Tabla 4 junto con un mayor detalle del procedimiento de selección.

TABLA 4. Forma de acceso y Documentación que deben aportar los aspirantes

	Documentación	Forma de acceso
Reino Unido	Curriculum <i>Vitae</i> .	Baremación.
Francia 1.^a	Solicitud (oficial). Curriculum <i>Vitae</i> .	Baremación. Entrevista.
Francia 2.^a	Hoja de servicios. Breve curriculum manuscrito Resultados oficiales de las dos últimas evaluaciones. Ficha de motivación manuscrita. Dictamen de la Administración sobre el candidato.	Baremación. Oposición (examen escrito eliminatorio y oral). Fase de Prácticas.
Italia	Copia de los títulos de su Curriculum <i>Vitae</i> . Impresos de inscripción para la correspondiente solicitud según la Etapa educativa.	Selección por méritos. Concurso de admisión: 2 pruebas escritas y 1 oral con dos partes: debate común de aspirantes y debate individual con tribunal. Periodo de formación (9 meses). Examen final (escrito y oral).
España	Programa electoral de Dirección.	Elección directa por colegas. (en proyecto elección directa en una Comisión mixta administración-centro).

(FUENTE: elaboración propia).

¹⁶ Es una técnica que nos remite a estrategias de mercado, típicas de los procesos de selección de personal que suelen realizar las empresas privadas, que indica una pretensión de conocer hasta el fondo en lo posible al candidato (no olvidemos que a través de la grafología se descifran rasgos de la personalidad).

Desde este punto de vista podemos emparejar a los dos países que, aun con sistemas contrapuestos, más han elaborado su modelo de dirección: Reino Unido y Francia. En ambos se solicitan expresamente datos sobre el *curriculum vitae* del candidato siendo en Francia, para la etapa de Educación Secundaria, donde se demanda la documentación más exhaustiva. Italia viene a sumarse en los últimos tres años a esta definición del modelo directivo y, por tanto, intensifica el sistema de selección y los documentos que se deben presentar para ser admitidos. A los Directores españoles no se les exige una documentación tan detallada. Tal vez se deba a que al ser personas que ya están trabajando en el centro se supone que les conocen quienes habrán de elegirlos¹⁷. Sin embargo, destacamos cómo no basta el conocimiento diario, y en apoyo de esta afirmación señalamos cómo, tras una década del sistema electoral en España establecido con la LODE, se estimó oportuno exigir en la LOPEGCE a quienes estuvieran interesados en presentarse que, al menos, expusieran su «programa electoral», aunque no hay consecuencias si este programa no se cumple.

La forma de acceso al cuerpo, y el hecho de que el Director pueda ser destinado a cualquier parte del territorio nacional o bien deba pertenecer al centro que aspira a dirigir suponen interesantes puntos de vista acerca de cuál haya de ser el rol del Director: el debate sobre si el Director debe ser una autoridad «formal» o un mediador cultural, conocedor de los problemas humanos del centro y de como tratar a los diferentes miembros para resolver conflictos humanos, parece decantarse hacia esta segunda postura. Pero el problema de la autoridad del Director subyace aún en muchos casos. Por ejemplo, en España el Director puede verse ligeramente coaccionado a la hora ejercer su Jefatura sobre el personal, puesto que puede verse obligado a enfrentarse a los mismos que lo han elegido¹⁸, o a personas a las que le unen lazos de amistad¹⁹. Se da la

¹⁷ En el art. 133.3 de la nueva LOE de 2006 se establece que para el nuevo procedimiento de selección habrá un concurso de méritos, pero no se especifican baremos ni criterios, que quedan para posteriores reglamentaciones aún no publicadas.

¹⁸ Si bien esto cambiará en un futuro próximo: de hecho, en el art. 133 de la LOE de 2006 se indica que «La selección del director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa» y que, como ya hemos dicho, la selección se efectuará mediante concurso de méritos. La comisión que ha de valorar los méritos estará compuesta, según reza el art. 135, por «al menos» un tercio de profesorado del centro y un tercio de miembros del Consejo Escolar, siendo los restantes representantes de la Administración.

¹⁹ Resulta muy gráfica la disyuntiva que planteaba en 2002 la revista *Direction* del principal sindicato de dirección francés, el SNPDEN: cuando llega el aislamiento profesional del director, éste corre el riesgo de verse atrapado entre «ser eficaz o ser simpático».

circunstancia de que los profesores españoles preferirían que fuera tan sólo el Claustro (órgano colegiado de los profesores de un centro) quien lo eligiera, para evitar «interferencias» de los otros sectores de la comunidad educativa²⁰, y así se recoge en los últimos informes del Consejo Escolar del Estado²¹, donde se puede leer la siguiente recomendación a propósito del sistema de selección mediante comisión mixta Administración-Centro escolar:

«El Consejo Escolar del Estado pone de manifiesto la pérdida de autonomía organizativa y de gestión de los Consejos Escolares, al no poder elegir a los directores de los propios centros, por lo que insta al MEC a modificar la actual regulación para devolver a la comunidad educativa de cada Centro el derecho a la elección de su Director o Directora» (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2004: apdo. 5.2).

Es interesante la diversa consideración que adquiere en Italia y en Francia la existencia de una «bolsa» de directores: mientras que en Italia la denominada *graduatoria* (lista de espera) sirve para ir nombrando por estricto orden a quienes aparecen en ella, en Francia las Listas de Aptitud para aspirantes a la dirección en Educación Primaria no establecen un derecho de precedencia para elegir puesto, ya que es algo que queda totalmente a la discreción del Ministerio Nacional de Educación, a través de sus servicios de Inspección.

Siguiendo lo que podríamos considerar un recorrido mental por la profesión docente, una vez que se ha accedido al puesto por alguna de las vías anteriormente señaladas, vamos a abordar las condiciones generales de ese trabajo que se ha logrado. Resumimos esas condiciones laborales en la Tabla 5.

Una de las primeras estimaciones que pueden hacerse al contemplar esta tabla es que la existencia de un status diferenciado para el profesorado no tiene por qué llevar aparejada la pertenencia a un cuerpo específico. Cuando decimos que en el Reino Unido no se pertenece a un «cuerpo», nos estamos refiriendo a un cuerpo funcional, pues resulta claro que su contrato es

²⁰ Según la investigación realizada por el profesor Luis Sobrado Fernández, de la Universidad de Santiago de Compostela, en 1996.

²¹ Cf. Apdo. 5.2. de los Informes: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002/2003* e *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2003/2004*.

TABLA 5. Condiciones laborales generales

	Reino Unido	Francia		Italia	España
		1. ^a	2. ^a		
Tipo de contrato	Privado - L.E.A.s	Funcionario estatal		Funcionario estatal	Funcionario autonómico
Tiempo de Dedicación	Completo	Parcial	Completo	Completo	Parcial
Tiene un estatuto particular	Sí	No	Sí	No	No
Pertenece a un cuerpo específico	No	No	Sí	Sí	No
Debe haber ejercido en el mismo nivel educativo	No	No ¹		Sí	Sí
Poseer una titulación para acceder al cargo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Recibe una formación inicial	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Tiene poder jerárquico sobre el profesorado	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Remuneración en función del tipo de escuela	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Tiene ventajas extras ligadas a su función	Ya de por sí es diferente	Sí ³	Sí	No	No
Movilidad territorial en el puesto	Si cambia de trabajo	No	Sí ⁴	Sí	No
Posibilidades de promoción	No ⁵	No	Sí ⁶	Sí ⁷	No ⁸
Es un cargo vitalicio	No ⁹	Sí	Sí	No ¹⁰	No ¹¹

1: Proceden del cuerpo docente, pero no es el único / 2: No es obligatorio, aunque se valora / 3: Vivienda / 4: Obligatoria / 5: Cambio a un colegio de categoría superior / 6: Movilidad institucionalizada / 7: Como cualquier otro alto funcionario / 8: No en su categoría; la única posibilidad es promocionar a Inspector / 9: En principio, depende de un contrato de trabajo / 10: Ahora se trata de un «encargo ministerial» / 11: Hasta un máximo de 12 años continuados en el mismo puesto en la LOPEGCE, se prevé en la LOE que también se pueda establecer un tope.

(FUENTE: elaboración propia).

diferente del que se le hace al profesorado. En Italia pertenece a un cuerpo específico si lo consideramos respecto al profesorado, pero no respecto al conjunto de puestos directivos de la Administración Pública. Y justo por haberse unificado su papel, el carácter vitalicio en el puesto de dirección escolar en Italia ha cambiado con la reforma configurada por el Decreto Legislativo de 2001 y la *Legge 145/02*, con lo que ahora se trata de un «encargo» con una duración inicial de entre dos y siete años con posibilidad de ser renovado a su término o revocado antes de tiempo en caso de incumplimiento de sus labores. Esta disposición se ha puesto en tela de juicio por lo que atañía al dirigente escolar en 2003²², pero finalmente se mantiene.

La exigencia de haber sido docente antes que Director se concreta en los tres países de corte funcionarial. Ciertamente, creemos que el haber vivido previamente las situaciones cotidianas ayuda a comprender acciones y estrategias que tal vez desde el punto de vista organizativo formal resultarían incomprensibles. Por otra parte, no desestimamos las posibilidades de renovación de ideas y enfoques que supone el hecho de incorporar a la escuela a personas procedentes de otros ámbitos. En cierto modo, también Francia admite a personal no docente, aunque deben estar entonces relacionados al menos con el funcionariado público, es decir, con diversas vertientes de la realidad escolar.

Por otra parte, el modelo francés e italiano se van asemejando cada vez más en cuanto a que, tras exigir ambos la superación de una oposición de similares características, la formación inicial de los directores noveles se cuida de modo especial: en Francia se entiende tradicionalmente incluso como una parte más del proceso de selección, y hacia un modelo similar se ha virado en Italia desde 2002, con un curso-concurso selectivo²³ que incluye ese período formativo. En España se trata, más que de una formación inicial ya «en servicio» de una formación previa al acceso que se acredita tras la obtención de un certificado cuyo valor está en función del propio prestigio de la entidad que lo emite (habitualmente, un organismo de capacidad reconocida por la Administración pública, como pueden ser las Universidades).

²² El Consejo de Estado italiano, por medio de *parere n. 529/03* emitido en la Asamblea de la Comisión Especial de Empleo Público del 16 de octubre de 2003, acordó con el Ministerio que dicha disposición no sería de inmediata aplicación a los directores escolares por ser incompatible con normativas precedentes de superior rango.

²³ Cf. Art. 3.5 de la *Legge 145/2002* que sustituye al art. 28 del Decreto Legislativo 165/2001.

Sobre las condiciones laborales resulta difícil establecer pautas comunes en cuanto a la movilidad y la promoción, pues dependen de otros factores extraeducativos. La promoción se entiende de forma diversa en cada lugar; así, mientras en el Reino Unido para promocionar se cambia de trabajo, en Francia se encuentra establecido un sistema de promoción por concurso, algo que también es posible en Italia. En cualquier caso, las medidas de promoción corresponden a un ascenso en la carrera profesional, por tanto, como en España la dirección escolar no se constituye en profesión, no debe extrañarnos que tampoco se contemplen medidas especiales de promoción.

Hemos dicho que generalizar en este tema es difícil, pero no imposible. Una característica común es que allí donde se profesionaliza la figura directiva observamos que adquiere una superioridad jerárquica que no se produce en España, donde no existe esa profesionalización. Sin embargo, tener «poder formal» sobre el profesorado y demás personal no es la panacea: los directores de todos los niveles y países desean modificaciones en su puesto, en las funciones que realizan, en su capacidad de influir sobre sus supuestos subordinados, etc.

Sobre las dos últimas filas de la Tabla 5 realizaremos aún un último comentario: encontramos una gran disparidad de criterios en cuanto a la permanencia en el centro. En efecto, mientras que en Reino Unido e Italia los directores asumen un puesto de trabajo sujeto a contrato en un mismo centro y, su permanencia en el centro depende del acuerdo de ambas partes, en Francia se exige como condición indispensable la rotación de los directores por varios centros (en especial, para quien aspire a dirigir centros de Educación Secundaria). Este último caso aporta una óptica diferente desde la que discutir la conveniencia de un Director estable, experimentado, conocedor de la comunidad educativa, pero que también puede encontrarse demasiado asentado en su centro —con el riesgo de limitación de perspectivas que puede llegar a implicar—.

En cuanto a la retribución, hemos querido darle un trato separado por considerarlo un aspecto importante que merece que se le preste una atención específica. Recordemos que en el Reino Unido la remuneración es variable según el contrato, y en ella influyen situaciones como el grado de conflictividad de un determinado centro. En los otros tres países, la Administración pública tiene en cuenta las dimensiones de los centros para fijar tramos sa-

lariales, que constituyen bien la mensualidad completa o bien, como en el caso de España, un complemento sobre el sueldo que viniera percibiendo como maestro.

El salarial es uno de los incentivos más palpables que pueden indicarnos el grado de prestigio de que goza una determinada ocupación. A continuación presentamos a título ilustrativo la comparación de los salarios que percibían a comienzos de 2000 los directores en los cuatro países que venimos investigando. Dadas las oscilaciones que existen entre salarios hemos estimado oportuno incorporar en la Tabla 6 dos datos que ayuden a comprender las cifras: uno relativo al número de horas a que corresponde el salario indicado y otro totalmente ajeno al mundo educativo, el salario medio en cada país, para poder equiparar los salarios con los correspondientes niveles de vida de cada país²⁴. Hemos de tener en cuenta que estos salarios que ofrecemos son un valor medio para centros de tipo medio (de entre 15 y 20 aulas), y que, por tanto, como ya hemos indicado, pueden aumentar o disminuir según las características del centro y las condiciones personales (antigüedad, contrato negociado, etc.). Hemos de tener también presente a la hora de considerar si la percepción económica es adecuada que en los tres primeros países los directores ejercen como tales a tiempo completo. Por otra parte, en Reino Unido las diferencias de salario existentes entre prestigiosas ciudades como Cambridge y otras como Cardiff o Birmingham pueden rozar los treinta mil euros al año, y en Francia el complejo sistema de categorías funcionariales hace que la carrera profesional pase por tres escalas diferentes cada una de las cuales puede llegar a tener diez u once clasificaciones distintas con un sistema de bonificaciones que puede llevar a diferencias de hasta once mil euros, por lo que en estos dos países resulta extremadamente complejo establecer una media.

²⁴ Los datos económicos proceden de las siguientes fuentes: el salario mínimo interprofesional español del art. 1. del R.D. 2065/1999, de 30 de diciembre (B.O.E. de 31-12-1999); el salario medio francés, de la Note de Service n.º 2000-121 (B.O.E. n.º 31, 7-IX-2000); el salario medio anglosajón, de información proporcionada por la Cámara de Comercio Británica en España; y para el salario medio italiano, información del *Ufficio Commerciale* de la Embajada de Italia en Madrid. Del Banco Central Europeo <www.ecb.int> hemos extraído los siguientes cambios monetarios: 1 euro = 6'56 francos = 1.936'27 liras = 166'386 pesetas. En enero de 2000 el cambio de la libra esterlina era de 1 libra = 0'618 euros.

TABLA 6. Condiciones salariales y dedicación semanal medias en 2000

	Salario mensual	Dedicación semanal	Salario medio
Reino Unido	5.833,50	55,7 h a 61,7 h A Tiempo Completo	1.083,33
	3.600,82		668,72
Francia	33.000	60 h a 40 h ^(*) A Tiempo Completo	7.101,38
	5.030,49		1.082,52
Italia	3.261,793	36 h A Tiempo Completo	2.500.000
	1.684,57		1.291,14
España	70.000	15 h A Tiempo Parcial	70.680 (**)
	420,71		424,80

^(*) Aunque puede variar por ambos extremos la mayoría se encuentra en ese rango.

^(**) En este caso utilizamos el salario mínimo interprofesional por ser un trabajo a tiempo parcial.

(FUENTE: Elaboración propia).

La cantidad indicada para España es un complemento que se suma al salario que ya se percibe como maestro, y las horas indicadas corresponden a su liberación a tiempo parcial. En Francia también reciben un complemento que viene a sumarse al salario que ya recibían como docentes, aunque pasen a dedicarse a la dirección a tiempo completo²⁵.

En función de todo lo que venimos viendo sobre el perfil laboral del Director resulta difícil afirmar de modo tajante qué requisito habría que priorizar como básico para las candidaturas a la dirección de centros escolares en los cuatro países objeto de estudio. De lo que sí estamos convencidos es de la necesidad de que sea una persona que conozca de forma directa el funcionamiento de las escuelas en general y de la que habrá de regir en particular, y que conozca también el funcionamiento de otros tipos de instituciones, por la amplitud y diversidad de miras que le puede otorgar, y porque necesitará contactar con esas otras instituciones que tienen su propia lógica.

En cuanto a las modalidades laborales y al ámbito territorial que debe cubrir, creemos que, en principio, no se debería limitar la movilidad de los as-

²⁵ Además, en Francia es norma que un funcionario que cambia de ocupación pero sigue siendo funcionario nunca puede percibir un salario más bajo que el de su anterior ocupación.

pirantes, pues las escuelas no pueden permitirse el lujo de perder la oportunidad de contar con un buen profesional de la dirección sólo por el hecho de que no pertenezca a una determinada zona de adscripción. En ese sentido, consideramos un acierto la introducción en el procedimiento de selección, tal como se establece el artículo 135 de la LOE, de la posibilidad de valorar las candidaturas de otros centros si en el que se está dirimiendo la selección no hubiera candidatos adecuados.

La formación previa es indispensable, sería más conveniente exigir no tanto una serie de cursos como la demostración palpable las capacidades de gestión, pues la realidad se aleja a veces de lo que teóricamente debiera ser, y a veces personas con un gran curriculum teórico encuentran dificultades para descender a las nimias cuestiones cotidianas que configuran también parte de la tarea directiva. Nos decantaríamos por un modelo de Director como miembro de un cuerpo profesional independiente de la docencia, con un perfil de dirección que no olvidase ni la faceta de «experto en educación» ni la de «líder» con capacidad de cohesionar al grupo.

Respecto al tipo de incentivos más adecuados para animar a los profesores a aspirar a este órgano de gobierno unipersonal, estimamos que no basta con el monetario, pues sería reducir de un modo simplista la amplia y rica gama de motivaciones personales. En el Reino Unido y España se podría también incluir la posibilidad de solicitar nuevos destinos más acordes con las preferencias personales, como de hecho se encuentra ya institucionalizado en Francia e Italia. Eso sin contar con la posibilidad de configurar el propio horario de trabajo, como sucede en Italia.

V. EVALUACIÓN

Conferir importantes funciones y responsabilidades a una determinada figura, el proponer unas determinadas condiciones laborales ventajosas inevitablemente lleva a pensar ante qué tipo de controles debe situarse esa figura. La evaluación es uno de los temas más controvertidos que puede entenderse de dos modos: como una fiscalización con consecuencias positivas (o negativas) o como una reflexión conjunta con instancias superiores para lograr una optimización del trabajo que se ha de realizar. La práctica de los cuatro países estudiados revela que, cuando se establece un modelo «elaborado» de

evaluación se procura una evaluación formativa, mientras que, donde se considera un mero trámite, esa vertiente se ve descuidada. Como elemento de síntesis resumimos en la Tabla 7 las características del sistema de evaluación de en cada país.

Consideramos interesante señalar que la evaluación es uno de los aspectos más lábiles de entre todos los que estamos considerando en esta síntesis comparativa. De hecho, los tres modelos continentales se encuentran en fase de cambio desde mediados de 2000. Concretamente, Francia elaboró a finales de 2000 un nuevo sistema cuyos resultados tras su puesta en práctica no despiertan especiales inquietudes entre el personal de dirección, tal como se desprende de una macroencuesta publicada por uno de los más importantes sindicatos de personal directivo, el SNPDEN, en 2004.

Italia comenzaba también en 2000 a plantear un modelo experimental de evaluación que se ha materializó en la Nota Ministerial del 7 de noviembre de 2003 y cuya puesta en práctica supone una radical innovación respecto a lo que se venía haciendo. En esencia consistiría en una doble evaluación de seis áreas de desarrollo profesional del Director, a cargo inicialmente de un funcionario «de primera instancia» de un organismo independiente, el que debe ayudar al Director a autoevaluarse y a mejorar la calidad de su escuela y de su propia actuación, y una segunda fase, decisoria, a cargo del Director Escolar Regional (cargo de la Administración pública). Los resultados de esta evaluación habrían de tener tres grados: necesidad de mejora, suficiencia y excelencia.

Las posibles respuestas que cada uno de los cuatro países buscan para solventar la evaluación de sus directivos escolares entroncan con la diferente responsabilidad y consideración otorgadas por parte de las respectivas Administraciones educativas a la figura del Director. De este modo, en el Reino Unido la Administración no establece un «control» sobre los directores en el sentido de que no forman parte de ella, dejando en manos de los más directamente afectados la valoración del ejercicio de la función directiva. No obstante, en la línea emprendida ya hace unos años de dar unidad al desempeño educativo se está trabajando en el curso 2005/06 con la figura del «socio de mejora de la escuela» (*School Improvement Partners, SIP*) que, de algún modo, podríamos considerar como una figura cuyo papel está a medio camino entre la evaluación y la ayuda al Director escolar para que sea capaz de trazar planes de mejora para su escuela en concreto. Lo nombran las

Autoridades Educativas Locales de entre los inspectores del OFSTED²⁶, y a ellas deben dar cuenta de su trabajo y, dentro de los márgenes de confidencialidad legales, informar de lo detectado en las escuelas asignadas, cuáles son los centros que llevan a cabo un proyecto compartido y dónde se encuentran los focos de problemas. Junto a esta nueva forma de control, la participación de miembros del tradicional cuerpo de inspectores (que trabajan en campos paralelos y no deben cruzar ciertas informaciones) responde a un intento de asegurar, no obstante, un cierto control sobre el proceso evaluador y sobre los propios directores.

En España aún no se ha materializado el cambio, pero, tras la Ley de Calidad de 2002, en la Ley Orgánica de Educación de 2006 se menciona el «reconocimiento de la función directiva» (art. 139), y en el que, curiosamente, sólo se especifican las consecuencias de una valoración positiva, pero no se alude a la posibilidad de recibir una valoración negativa²⁷.

En casos como el francés la Administración se asegura un control «extra» sobre el sistema educativo a partir de sus habituales inspecciones. Pero no podemos entender que el modelo de evaluación francesa sea fiscalizador. De hecho, tal como se plantean desde la década de los noventa las entrevistas tenían un carácter formativo, de ayuda al Director para que detectara sus propios puntos fuertes y débiles. En el modelo evaluador que se plantea a raíz del Protocolo de noviembre de 2000 esa faceta formativa es aún más clara, como se muestra en la posibilidad de concretar el compromiso de actuación —que a su vez servirá de guía a los posteriores criterios de evaluación—. Es decir, el mandato del Director queda vinculado a un proyecto concreto de actuación cuya posterior evaluación determina la continuidad del Director.

Sobre el sistema de evaluación aplicado en España hemos de hacer una misma objeción: la escasa incidencia real que tienen sus resultados. De hecho, en la década que lleva activo el sistema de evaluación que propuso la LOPEGCE de 1995 no se han conocido casos de directores evaluados nega-

²⁶ *Office for Standards in Education (O.F.S.T.E.D.)*: Oficina para el Control de los Niveles Educativos. Es un Departamento no ministerial que funciona independientemente del Ministerio de Educación.

²⁷ De hecho, si se detecta el incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director para su revocación se hace necesario incoar un expediente y que en el proceso intervengan la Administración pública, el Consejo Escolar del centro y el propio interesado (art. 138 de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006).

TABLA 7. Sistemas de evaluación de la función directiva

	Reino Unido	Francia	Italia	España
Obligatoria	Sí	Sí	Sí	Sí
Órgano Evaluador	L.E.A. o Junta de Gobierno del Centro.	Administración educativa.	Inspección Administrativa	Inspección Educativa.
Evaluadores	Director experimentado Miembro de la L.E.A. SIP, inspectores especiales de la LEA.	Rector. Inspector. Evaluadores externos.	Inspectores (los sindicatos reclaman que puedan ser también los propios directores).	Inspectores.
Objetivo	Reconocer logros. Desarrollo profesional. Guía para quien tenga dificultades. Ayudar en la gestión de los centros.	Hacer reflexionar al Director sobre su trabajo. Identificar necesidades de formación. Promoción.	Mejora de la escuela. Valoración de la actuación concreta del Director.	Valorar la actuación de los órganos unipersonales.
Procedimiento	El órgano evaluador nombra una comisión de 2 personas. La Comisión observa directamente y entrevista al evaluado. La Comisión elabora un informe.	Remisión al Director de unas fichas preparatorias referidas a documentos administrativos. Entrevista personal con el Director evaluado. Elaboración de un informe que contiene propuestas concretas de futuro.	La Delegación Provincial nombra un equipo. El equipo realiza un informe.	No existe un protocolo definido. Los inspectores elaboran un informe basado en su conocimiento directo de cada situación.
Periodicidad	Bianual.	Trienal - Cuatrienal.	Anual.	Al término de cada mandato.
Carácter	Formativo.	Formativo.	Administrativo y formativo.	Administrativo.

TABLA 7. Sistemas de evaluación de la función directiva (continuación)

	Reino Unido	Francia	Italia	España
Efectos Prácticos	Sus resultados no pueden usarse para procesos disciplinarios o de despido.	Promoción. Traslados.	Obtención de una calificación de: – Debe mejorar. – Suficiencia. – Excelencia.	Positivos: se consolida el complemento económico. Negativos: no consolida el complemento y pierde la acreditación
Posibilidad de reclamación	Sí	Sí	Sí (cauces administrativos).	No se especifica

(FUENTE: elaboración propia).

tivamente en España: los peores resultados que cosechan son la puntuación mínima para «aprobar» la evaluación, con lo que en vez de ser realmente una evaluación «formativa» queda en puro trámite. En parte, eso explica que tampoco se arbitren canales específicos de reclamaciones: no son necesarios, pues el resultado «satisface» siempre a los evaluados. Creemos esta situación supone una grave disfunción, pues una evaluación sin un propósito y una base definida no tiene sentido en sí misma. No abogamos ni por ejercer fiscalizaciones gratuitas ni por realizar complacientes autojustificaciones, sino por emprender un camino de evaluación formativa que verdaderamente sirva para llevar a la escuela a un mejor funcionamiento a través de la mejora de la actuación de sus directivos.

VI. EL COMPROMISO DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA CON LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Terminamos con una última consideración imprescindible para completar el perfil laboral de la figura de Dirección: ¿con qué apoyo cuenta realmente un Director escolar? ¿Está respaldado al cien por cien por la Administración que lo nombra? Observamos una desproporción entre las responsabilidades de toda naturaleza que han de asumir y los medios de acción de que disponen. Estimamos que este problema afecta, sobre todo, a los países donde la dirección escolar depende de una estructura burocrática,

que funciona con una lógica diferente y menos ágil que la que necesita un centro escolar. Y el problema es, justamente, que la mentalidad burocrática se impone y se acaba reproduciendo a escala, con todos sus tics. Los apoyos también deberían entenderse como una mejora de las condiciones en que desempeñan su trabajo, con una adecuada dotación horaria, de medios materiales y humanos, etc.

Somos conscientes de la complejidad de los problemas y de la necesidad de respetar el equilibrio entre todos los actores que conforman el sistema educativo. Los «apoyos» que pudieran suponer la dotación a nuestros directores españoles de mayores capacidades de gestión tienen grandes posibilidades de chocar con la desconfianza de los «gobernados». Frente al miedo a que el Director asuma estilos autoritaristas impropios de sociedades democráticas se podrían organizar buenos mecanismos de inspección de la Dirección, eficaces, directos, que permitieran atajar abusos y favoreciesen mejores cauces para el ejercicio de la función directiva, es decir, se podría introducir un cambio en la visión de la dimensión evaluativa de los directores, para que fuese no sólo un medio de conseguir «puntos», sino que se convirtiese realmente en un apoyo, en una asistencia técnica que recibiesen los directores en el ejercicio de sus funciones.

Otra forma de apoyar la función directiva sería la vinculación de los mandatos a proyectos concretos de actuación, cuya posterior evaluación determinaría la continuidad del director. Estimamos que la *Lettre de mission* francesa introducida en este país a raíz del Protocolo es una idea de gran interés, adaptable tanto a los modelos con un mayor herencia burocrática y centralista como a los más descentralizados. Se trata de un documento resultante de la primera fase de evaluación tal como se establece en el Protocolo del Personal de Dirección publicado en 2002: el Director del centro, su Adjunto y su Gestor —si es necesario incluso con ayuda de expertos internos y externos— establecen un diagnóstico de la situación del centro, con sus puntos fuertes y débiles, las tendencias evolutivas en su funcionamiento, los futuros ejes de actuación, etc. Este diagnóstico, emitido por el Director, se somete a validación por parte del Rector de la Academia en que se encuentra el centro y se convierte en la base para una Carta de Misión que precisa unos objetivos concretos que habrán de guiar la acción personal del Director en los siguientes tres o cuatro años. Aunque no es un «contrato» formal, al menos significa el establecimiento claro para todas las partes de las bases de traba-

jo extraídas de la observación de la realidad en que se va a desarrollar, con unas garantías de supervisión por parte de la Administración. Se podrá aducir que el «programa de dirección» que la LOPEGCE estableció por primera vez y que se ha mantenido en las sucesivas leyes orgánicas españolas se parece un poco, a esa «carta de misión», pero hemos de reconocer que el rigor de estos programas es mucho menor frente al que se plantea en la «Carta». Un aspecto que sí consideramos relevante —y que ya se ha denunciado en Francia— es que, sea cual fuere la denominación que finalmente adoptase, el documento que prefijara la actuación del Director para una realidad concreta debería ir acompañada de unas medidas precisas de financiación u otra clase de apoyo logístico, para que no quedaran en simples declaraciones de intenciones. En definitiva, se trataría de que los directores tuvieran un auténtico proyecto de dirección y de que fuera capaz de transmitirlo a la comunidad, de trabajar en estrecha colaboración con sus miembros para desarrollarlo. Si no, todo intento de que el Director dirija su centro está condenado a fracasar de antemano o, en el mejor de los casos, a presentar importantes disfunciones.

VII. CONCLUSIONES

Venimos dedicando este artículo a la figura del director escolar por ser una figura relevante en los tres países de nuestro entorno y también en el nuestro, puesto que, si miramos detenidamente la legislación española de la última década vemos que el único órgano, tanto colegiado como unipersonal, para el que se detalla no sólo el modo de selección y funciones, sino también de evaluación de sus funciones y para el que se determina una serie de requisitos previos de acceso es para el Director.

En nuestro estudio hemos visto cómo, en general, parece haber un consenso más teórico que real en cuanto a los ámbitos de actuación y funciones otorgadas. El problema residiría en la fuerte disociación entre las disposiciones «oficiales» por una parte, y los estudios educativos y la realidad escolar por otra. Sin embargo, es posible establecer algunas tendencias, e incluso inconsistencias dentro de cada perspectiva. Observamos que a mayor influencia funcionarial existen dos poderosas trabas administrativas que dificultan la labor de gestión en el centro desde el punto de vista «ejecutivo»: el

escaso poder económico y el escaso control sobre el personal a su cargo, si bien no en todos los países se da con la misma intensidad.

Resultaría esencial que quienes ejercen la dirección escolar en sistemas típicamente funcionariales tuvieran poder para recabar fondos complementarios y para poder destinarlos a lo que realmente hace falta. Somos conscientes de que esta cuestión levanta ampollas porque los fondos públicos deben emplearse con la mayor transparencia en aquellos fines para los que se otorgan y porque el propio profesorado suele recelar de que la dirección pueda asignar presupuestos dentro del centro a su libre albedrío. Pero la cuestión debería enfocarse desde otra perspectiva: un Director, es decir, una persona a la que se haga responsable del funcionamiento de su «unidad», debería tener capacidad para decidir estrategias y utilización de todo tipo de recursos. Ello no quiere decir que actúe sin ningún tipo de control, pero sí que debe poder tener, como tantos otros directivos (también de otras áreas de las administraciones públicas, y así lo empieza a entender Italia), la capacidad de organizar los recursos económicos para lo que verdaderamente va demandado la realidad concreta de los centros. Dado que el modelo español responde al tipo funcionarial, la cesión de este tipo de competencias a los directores escolares no sería muy distinta, ni tendría que estar sometida a controles distintos a los que se somete a una Jefatura de Negociado, por ejemplo.

En cuanto a la gestión del personal, es otro asunto de capital importancia que afecta a los modelos funcionariales. En España es lacerante la situación en que a veces se encuentran las escuelas, donde no se suelen cubrir las bajas laborales a no ser que se acumulen varias en el mismo centro, y donde poco se puede hacer cuando se trata de personas que, deliberadamente, están incumpliendo su trabajo —retrasos en el comienzo de la jornada o ausencias injustificadas, bajas laborales excesivamente frecuentes— ante las que los Directores sólo pueden esperar a que la Administración decida tomar cartas en el asunto. No es tampoco infrecuente observar en nuestro país casos en que un profesional docente interino realiza una labor extraordinaria que ha de dejar a medias porque al cabo de unos meses o al siguiente año se le renueva el contrato pero para una plaza diferente, sin posibilidad de que el Director le pueda reclamar, porque, según el sistema funcionarial, «no le toca» volver a ese centro. Sería interesante debatir sin miedos hasta que punto se debería permitir a los directores tener voz y voto en la designación del personal, por-

que la naturaleza de la actividad que se desarrolla en las escuelas no permite su posposición, y se obliga a la dirección a arbitrar todo tipo de medidas excepcionales. En realidad, gestionar una organización tan compleja como las escuelas no permite intercambiar profesionales como si fueran fichas de dominó, y el problema es que, desde la Administración, eso es lo que se suele hacer y lo que se exige al Director que haga.

Respecto a otras de las funciones más discutidas de los Directores, la necesidad de que impartan docencia, creemos que será difícil llegar a una conclusión definitiva acerca de su conveniencia. Se trata de un dilema no resuelto en ninguno de los cuatro países. Los directores de cuerpos separados se inclinan a entender que su labor es gestionar los recursos de la escuela, lo cual no les permite ocupar un tiempo en la enseñanza; pero al mismo tiempo también reconocen que es importante ser capaz de demostrar a los profesores habilidades prácticas en el trabajo en clase y permanecer en contacto con los problemas reales de las aulas.

Creemos que si una persona se dedica realmente a la dirección de un centro en todas las facetas que se le encomiendan, no puede simultanear esa labor con la docencia, pues va en detrimento de ambas cuestiones el que a la ya de por sí absorbente dirección se le añada la docencia, que exige preparación, conocimiento del funcionamiento del grupo-aula, adecuación de los métodos didácticos año a año. Por lo tanto, estaríamos a favor de que el Director se dedicara en exclusividad a su trabajo, aunque, eso sí, habiendo ejercido previamente la labor docente para que pueda comprender las dificultades que se derivan de ella, y sin que el trabajo de Director se convirtiera en una especialidad que lo alejara del contacto con el alumnado y el profesorado. Entiéndase que no estamos defendiendo la idea de un «gestor aséptico» sino que compartimos ampliamente la apreciación de Gairín Sallán²⁸ según la cual la especialización y la profesionalización no debe identificarse necesariamente con la existencia de un «cuerpo administrativo» de directores, ni tiene por qué implicar la asunción de presupuestos autoritarios.

Respecto a la responsabilidad, creemos que se debe exigir que corra pareja al traspaso de poderes. Lo que es inconcebible es que se pida responsabilidades a las personas por cuestiones que no están bajo su control. Así se comprende la sensación de insatisfacción reinante en los dos países cuyo sis-

²⁸ Cf. Gairín Sallán, 1995, p. 241.

tema funcional resulta más esclerótico: Francia y España. En cualquier caso, la sensación de poder, de autoridad y de responsabilidad se torna a veces escurridiza y se encuentra muy matizada por el hecho de que la escuela vaya bien o mal. Por lo general, mientras peor vaya, más sensación tiene el Director de que hay muchas cosas que escapan a su control, que se hacen de un modo diferente al que desearía.

Sobre la elección del Director, no compartimos las reticencias a las comisiones mixtas expresadas por el Consejo Escolar del Estado en el caso español, si bien estaban formuladas respecto al sistema propuesto por la Ley de Calidad de la Educación de 2002 y no por el sistema de la Ley de Educación de 2006, que establece un sistema bastante aproximado al defendido en 2002 en su Tesis doctoral por quien suscribe este artículo. Estamos convencidos de que se podría conjugar sin problemas la necesidad de una supervisión por parte de la Administración con la posibilidad de elección por parte de la comunidad educativa —de toda, no sólo del profesorado—, que va a estar a su mando durante un tiempo. Lo que estamos defendiendo es que un sistema en el que la elección del Director con unas garantías de formación no tendría por qué suponer la renuncia de un proceso de elección democrática en el que el Consejo Escolar del centro.

Aunque es un tema que no hemos tratado por la necesidad de no exceder los límites de este artículo a estas alturas resulta casi una obviedad clamar por la adecuada formación de directores. El problema es definir, precisamente, cuál es la que merece ese calificativo de «adecuada», quién debe facilitarla y cómo se compatibiliza con las exigencias laborales de quienes deben formarse. En los cuatro países estudiados hemos podido observar la tendencia hacia una formación mixta, que conjugue la formación teórica impartida en instituciones superiores —universitarias, en su mayoría— con la práctica en las propias escuelas. En cuanto a su contenido guardaría, lógicamente, estrecha relación con las funciones que en cada país se le atribuyen.

Estamos firmemente convencidos de la necesidad de esa formación, sobre todo, por la correlación directa que, estimamos, se debe establecer entre la asunción de responsabilidades y el grado de preparación personal. Pero vamos más lejos. Dado que los profesores en España —como en Francia e Italia— se encuentran abocados a ser directores, no estaría de más que en la formación inicial del profesorado se incluyera un mayor número de materias relacionadas con la gestión de centros, desde todos los puntos de vista: eco-

nómico, de gestión «empresarial», de organización de cuestiones administrativas, de gestión de grupos, conflictos, etc. En este sentido, creemos que la formación impartida desde las Facultades de Educación presentan una carencia: se prepara a los futuros docentes para trabajar con el alumnado, pero no para trabajar con personas adultas —con los propios compañeros, con las madres y padres, etc.—. Y sería beneficioso incluirla, ahora que estamos de reformas de los planes de estudio universitarios, no ya para quien hipotéticamente desempeñara el cargo de dirección, sino también para quienes hayan de ser «dirigidos», para que supieran qué pueden esperar y reclamar a la persona concreta responsable de velar por la buena marcha del centro.

En cuanto a los incentivos laborales que se ofrecen a la dirección, vemos que varían mucho según se trate de una dirección profesionalizada al estilo mercantil o funcionarial. En cualquier caso, en todos los países estudiados los incentivos van unidos a unas mejoras salariales, y a cambios en el lugar de trabajo. España ha sido el último de los cuatro en incorporarse a la segunda tendencia. Una mejora que ya se apuntaba en la Ley de Calidad de 2002 y que, en cierto modo, también se recoge en la Ley de Educación de 2006, al considerarse que puede ser una posibilidad indirecta de cambio de centro. Podría ser un incentivo que animase a más personas en España a presentarse a los cargos directivos: porque ya es *de facto* un motivo que hace que muchos docentes opten, por ejemplo, por una segunda especialidad, para intentar acercarse a una determinada población. En todo caso, echamos en falta en la nueva Ley de Educación (aunque aún podría revisarse en la reglamentación que debe desarrollarla) incentivos para la mejora en el ejercicio mismo de la dirección o para acceder a otros puestos laborales, no necesariamente docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (2004): Dirección y calidad de la educación. El Rendimiento del centro escolar, en *Enseñanza*, 22, pp. 77-102.

CIRCULAIRE n.º 2001-263 du 27 décembre 2001: Evaluation des personnels de direction, *Bulletin Officiel Spécial*, n.º 1, du 3 janvier 2002.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2004): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002/2003* (Madrid, MEC). Consultado el 17 de marzo de 2006 en <http://www.mecd.es/cesces/informe-2002-2003/5.2.htm>

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2005): *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Escolar. Curso 2003/04* (Madrid, MEC). Consultado el 17 de marzo de 2006 en: <http://www.mec.es/cesces/informe-2003-2004/indice.pdf>
- DECRETO LEGISLATIVO 16 aprile 1994, n. 297: *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*.
- DIRECTION DES PERSONNELS ADMINISTRATIFS, TECHNIQUES ET D'ENCADREMENT (2002): Protocole du 16-11-2000 d'accord relatif aux personnels de direction, *Bulletin Officiel spécial*, n.º 1 du 3 janvier 2002 (Paris, MEN).
- DE MOYA, J. M (1996): «Unas elecciones a director sin apenas candidatos», de la sección Organización Escolar, Suplemento Mensual para Equipos Directivos de *Magisterio Español*. Miércoles 19 de junio de 1996. p. 1.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005): *School Teachers' Pay and Conditions Document*. Consultado en formato electrónico el 18 de abril de 2006 en <http://www.teachernet.gov.uk/management/payandperformance/pay/>
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005): *A new Relationship with Schools. The School Improvement Partner's Brief*, consultado el 6 de mayo de 2006 en <http://www.teachernet.gov.uk/doc/8508/SIP%20Brief%20Edition1.doc>
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2004): Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares, en *Enseñanza*, 22. pp. 139-158.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1995): *Estudios de las Necesidades de formación de los Equipos Directivos de los Centros Educativos* (Madrid, MEC-CIDE).
- GAIRÍN SALLÁN, J. (2004): La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales, en *Enseñanza*, 22. pp. 159-191.
- LASARRE, D. (2000): Les réformes du système éducatif. Le point de vue de la FEN, en *Cahiers Pédagogiques*, n.º 383. p. 14.
- LEGGE 23 dicembre 1998, n.º 448: *Misure di finanza pubblica per la stabilizzazione e lo sviluppo*, Gazzetta Ufficiale n.º 302, 29 dicembre 1998.
- LEGGE 3 maggio 1999, n.º 124: *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico*. Gazzetta Ufficiale n.º 107, 10 maggio 1999.
- DECRETO LEGISLATIVO 30 marzo 2001, n. 165: *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*, Gazzetta Ufficiale n.º 106 del 9 maggio 2001- Supplemento Ordinario n.º 112 (rectificado en la *G.U. n. 241 del 16 ottobre 2001*).

- DECRETO MINISTERIALE 22 novembre 2004: *Corso concorso selettivo di formazione per il reclutamento di dirigenti scolastici per la scuola primaria e secondaria di primo grado e per la scuola secondaria superiore e per gli istituti educativi*, Gazzetta Ufficiale n.º 94 del 26 novembre 2004.
- LEGGE 15 luglio 2002, n. 145: *Disposizioni per il riordino della dirigenza statale e per favorire lo scambio di esperienze e l'interazione tra pubblico e privato*, Gazzetta Ufficiale n.º 172 del 24 luglio 2002.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, *de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes*, BOE n.º 278, de 21 de noviembre de 1995.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, *de Calidad de la Educación*, BOE n.º 307, de 24 de diciembre de 2002.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de 2006, *de Educación*, BOE n.º 106, de 4 de mayo de 2006.
- Llorent BEDMAR, V. y ORIA SEGURA, M.ª R. (1998): *La dirección escolar* (Madrid, Bruño).
- NOCERA, S. (2004): Nuove norme sulla valutazione dei dirigenti scolastici, en *L'integrazione scolastica e sociale-rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi, associazioni e famiglie*, N. 3/1, febbraio 2004, pp. 78-79.
- NOTA MINISTERIALE 7/11/03 prot. n.º 1699.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional* (Paidós, Madrid).
- PRATS y RAVENTÓS (Coords.) (2005): *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?* (Barcelona, Fundación La Caixa).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (Dir.) (2002): *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Informe final* (Madrid, INCE-MECD).
- SNPDEN (2004): «Livre Blanc sur les Conditions d'exercice du métier de personnel de direction», Encarte 1/2004 de la Revista *Direction*. 30 pp.
- WOYCIKOVSKA, C. (2002): «La prise de fonction in dix point», en *Direction*, numéro Hs1/2002. pp. 4-7.

RESUMEN

Las circunstancias en que se desarrolla la labor de dirección escolar en España contrastan con la situación que se da en tres países de nuestro entorno más inmediato: Reino Unido, Francia e Italia, donde la profesión de director escolar se perfila como una carrera apetecible y no suelen faltar voluntarios para cubrir los puestos, donde los duros procesos de selección o las condiciones laborales no desaniman tanto a las personas candidatas. La cuestión clave que abordamos en este artículo es qué elementos dentro de la estructura profesionalizante de la dirección escolar favorecen o dificultan su tarea. Nos centraremos en analizar la vertiente de las condiciones laborales de la dirección escolar en centros públicos de enseñanza Primaria y Secundaria en cuatro países que han experimentado cambios al comienzo del milenio, por lo que en estos momentos comienza a verse un primer apunte de los resultados de las reformas impulsadas.

PALABRAS CLAVE: Sistemas educativos. Dirección escolar. Reino Unido. Italia. Francia. España. Perfil de dirección escolar. Condiciones laborales. Condiciones salariales. Evaluación de la función directiva.

ABSTRACT

The circumstances in which are developed the labour of management school in Spain contrast with the situation that is given in three countries of our closer environment. United Kingdom, France and Italy, where headteacher are outlined as an attractive career where always you can find volunteers to cover the places, where the hard processes of selection or working conditions do not discourage so much candidates. The key question that we approach in this article is what elements inside the professional structure of the management school favour or impede its task. We will centre on analyzing the slope of the working conditions of the management school in public centres of Elementary Education and Secondary Education in four countries in which educational systems have lived changes in the beginning of the millennium; at the moment the first signals of the results of the impelled reforms are being seen.

KEY WORDS: Educational systems. Management school. United Kingdom. Italy. France. Spain. Profile of management school. Working conditions. Pay conditions. Evaluation of the managerial function.