

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ITALIA

Marisa Pavone*

I. EL MARCO CONTEXTUAL

Para comprender el proceso de renovación cultural que ha afectado al perfil del *Dirigente* escolar en Italia es necesario considerar algunos aspectos contextuales importantes: por una parte, el proceso que ha traído la autonomía de las escuelas, por otra, las modificaciones habidas en la concepción de la dirección estatal. Además, no pueden olvidarse determinadas características del trasfondo socio-cultural en el cual el Director de centro está llamado a desenvolverse, así como algunas innovaciones introducidas por la reciente Ley de reforma del sistema de instrucción y formación (*Legge* n.º 53/2003).

I.1. La escuela: una institución de servicio público

El *trend* del cambio que implica el sistema de producción y difusión de la cultura asume aspectos comunes en los sistemas escolares europeos. En particular, dos son los elementos que quien tiene la responsabilidad de gobernar la escuela en una sociedad del conocimiento como la actual no puede perder de vista: la multiplicidad de contextos en los que se produce la formación y el crecimiento de la importancia del capital humano, con su manifestación de identidades personales diferenciadas, y con la consecuente carga de potencialidad intelectual que hay que valorar (CAPALDO y RONDANINI, 2005: 21).

En Italia, como en otros países tecnológicamente avanzados, se está imponiendo un policentrismo formativo que multiplica las oportunidades de formación alternativas y/o complementarias a las que oferta la escuela; en consecuencia, la información y el conocimiento se desarrollan cada vez más

* Universidad de Turín.

en una lógica horizontal. Se va delineando, *de facto*, un modelo de «red», cuya:

«lógica de funcionamiento no es de tipo top-down o bottom-up, es decir, dentro o fuera de las muchas redes en que evoluciona el sistema. [...] En una sociedad horizontal, la relación entre el ciudadano y el poder aparece siempre menos mediada y siempre más individual y directa, construida en un sistema multidimensional de delegaciones y relaciones de mercado» (Censis, 2004).

Confirmando esta tendencia, en el Informe Censis 2004 se afirma que Italia es un «sistema molecular con un alto nivel de sujetos y de esferas de autonomía, y justamente por esto vive horizontalmente, pulverizando todo mecanismo de control proveniente de la Administración Central (Censis, 2004). Partiendo de tal situación, hay quien prevé dos futuros escenarios posibles para la escuela: su realce, a través de un renovado reconocimiento social de su rol o, por el contrario, su disolución en una multitud de redes de aprendizaje por obra de la *network society*, o en una pluralidad de agencias de enseñanza mantenidas por el mercado (OCSE, 2002). Más allá de la parcialidad con la cual ambas posiciones extremas afrontan el tema de la formación, pueden, sin embargo, ofrecer elementos interesantes para la acción del Director escolar: superar formas unilaterales de interpretación de la relación entre la escuela y las agencias extraescolares; trabajar para identificar líneas con las que recomponer el marco, que permitan aprovechar todas las oportunidades que ofrecen los sistemas formales y no formales. De hecho, como la vida del estudiante no puede fragmentarse en una multiplicidad de experiencias separadas, es necesario un careo entre las distintas instituciones implicadas en su formación, en una prospectiva de continuidad lo suficientemente buena.

El *Libro Blanco* de la Educación de la Comisión Europea sostiene que el saber es un bien fundamental, un objetivo estratégico para el futuro; la cultura y la información constituyen la base del crecimiento de cada individuo y de cada sociedad, hoy mucho más que en el pasado (Commissione Europea, 1996). En el curso de las décadas de los años sesenta a ochenta, el proceso de democratización del sistema escolar italiano ha logrado triplicar y hasta cuadruplicar los niveles formales de instrucción respecto a los años anteriores (OCSE, 2002). En efecto, se han impulsado condiciones tales que ase-

guren a todos los estudiantes —incluidos los discapacitados— mejores oportunidades de acceso al sistema escolar. Sin embargo, permanecen aún fuertes nudos que es preciso desatar; entre ellos: la disparidad territorial entre los servicios ofrecidos en la realidad particular de cada escuela, especialmente entre el norte y el sur del país, o entre la ciudad y los centros urbanos periféricos; el persistente fenómeno del fracaso escolar, presente sobre todo en el segmento escolar secundario superior; el reducido número de jóvenes que continúan y culminan con éxito un itinerario de especialización o universitario, tras el diploma de Educación Secundaria Superior. Al mismo tiempo, y de modo más general, algunos señalan que la renovación estructural que está cambiando el rostro de la escuela italiana parece dejar esencialmente irresuelta la cuestión de la mejora de la calidad de la instrucción y de la mejora de los resultados escolares (BOTTANI y CENERINI, 2003). La crítica se dirige, sobre todo a la escuela secundaria de segundo grado, caracterizada por una amplia diferenciación de los itinerarios y «al mismo tiempo, el bajo reconocimiento social, económico y profesional del contenido de formación que la misma propone» (MARAGLIANO, 2004).

En este escenario, la acción estratégica del Director escolar y de la comunidad docente, llamados a ser responsables educativos ante las jóvenes generaciones, debe encaminarse a responder a múltiples desafíos de carácter técnico-metodológico y axiológico. Por una parte, es necesario mantener elevada la calidad de la propuesta formativa y modernizar la escuela. Para educar en la complejidad, frente a los riesgos de la homogeneización cultural, Butturini invita a hacer saborear a los estudiantes el gusto por la investigación y la aventura intelectual (BUTTURINI, 2004). Por otra parte, es importante promover en la realidad escolar condiciones que permitan a cada alumno, según su potencialidad y vocación, conseguir no tanto, o más bien no sólo, un título de estudio con valor legal, cuanto una adecuada capacidad de dominar los contenidos culturales y de orientarse en el mundo más allá del periodo escolar. El Director escolar debe:

«trabajar a fin de que la escuela sea capaz de abrirse a la comprensión, en unos plazos razonablemente rápidos, de las instancias y demandas sociales de los jóvenes. Deberá, en definitiva, desarrollar las funciones típicas de quien conduce una institución estatal pero, al mismo tiempo, dirige una estructura formativa capaz de filtrar y acoger las exigencias de la sociedad. Una institución, justamente, de servicio» (CAPALDO y RONDANINI, 2005: 26).

I.2. Una dirección pública «atípica»

Para describir y comprender mejor la profesionalidad del Director escolar, resulta oportuno enmarcarla en el ámbito de la dirección estatal, que a partir de los años noventa ha vivido una importante renovación como consecuencia del proceso de reorganización de la Administración pública. Esta última se ha impulsado para superar la insatisfacción general por parte de la ciudadanía en sus relaciones con los servicios públicos ofrecidos, juzgados demasiado burocráticos y carentes en términos de eficacia y eficiencia. Por tanto, se ha afrontado la reorganización de la estructura estatal y de sus órganos, con vistas a identificar formas de control de calidad de las prestaciones ofrecidas y a asegurar unas relaciones más directas con los usuarios. Particularmente, la reforma del ordenamiento laboral de la Administración Pública —en el marco de la cual las instituciones escolares tienen una función de relieve— se ha propuesto: a) aumentar la eficiencia de los centros y servicios, para adecuarla a la de los países de la Unión Europea; b) racionalizar los costes de los servicios públicos, conteniendo los gastos de personal; c) gestionar del mejor modo los recursos humanos (DECRETO LEGISLATIVO n.º 165/2001).

Entre los elementos más cualificantes que se adscriben a este perfil del director de la Administración Pública, a cuya esfera pertenece el Director escolar, podemos recordar:

- la autonomía en la gestión (económica, técnica, administrativa) y la organización de los recursos humanos, materiales y de control;
- la función directiva y la multiplicidad de aspectos en los cuales se articula (titularidad, dirección de las secciones, asesoría, coordinación, investigación, etc.);
- la temporalidad del mandato, que puede ser renovado;
- la responsabilidad individual y la evaluación de la actividad desarrollada, así como de los resultados alcanzados.

Teniendo presentes estas connotaciones comunes, entre la dirección escolar y la dirección pública existen profundas diferencias, especialmente respecto a las estrategias operativas adoptadas para interpretar y responder a los cambios de la sociedad. Según algunos, los directores de centros educativos se revelan como personas capaces de aportar innovación no a golpe de

acontecimientos, sino de gestionar el impacto del cambio a largo plazo: son profesionales «en la trinchera», impelidos a encarar directamente el dinamismo del contexto social, junto al claustro docente, son conscientes del rol que deben desempeñar en el proyecto de formación propuesto al territorio para el desarrollo cultural y social de la comunidad de referencia:

«Son personas con una idea firme, con una idea sobre las relaciones, con una idea de la didáctica, que realmente llevan adelante, y por tanto son capaces de resistir las presiones [...] En cualquier caso, ratifico, las personas que he visto actuar son personas que no cedían, que tenían una idea y ponían un gran empeño, que se implicaban, que creían verdaderamente y eran capaces de rodearse de personas que sostenían el proyecto. Para mí, constituían un sólido punto de referencia y, aunque siendo también participativos, desarrollaban una fuerte función de guía» (CIGOLI, 2001: 74).

En la confrontación de la organización de la escuela y, más indirectamente, en la confrontación con las instancias educativas y culturales del territorio de pertenencia, el Director escolar puede ejercer un poder directivo indicando las directrices, apoyando los proyectos seleccionados, identificando los objetivos a perseguir, promoviendo el mejor aumento del valor de los recursos presentes y contribuyendo al encontrar nuevos recursos.

I.3. De *Capo d'istituto* a *dirigente scolastico*

La dirección de la escuela de la autonomía asimila y trasciende las competencias pedagógicas del perfil anterior (*Capo d'istituto*) hacia una dimensión profesional donde adquiere particular relevancia la cultura organizativa y, por tanto, el ejercicio de un *leadership* eficaz, la revalorización de los recursos, la gestión de las relaciones internas y externas.

El papel del *Capo d'istituto* ha experimentado notables modificaciones en las tres últimas décadas. En los años setenta, caracterizados por el proceso de democratización del sistema escolar, principalmente realizaron funciones de «promoción y coordinación» dentro de la escuela. En los años ochenta, el desarrollo del asociacionismo de este cuerpo ha contribuido a la clarificación y a la revalorización de la figura profesional, también en términos de visibilidad social. En cada caso, la noción de la escuela como institución de ser-

vicio público ha impulsado la prospectiva de gestión unitaria y abierta a las exigencias específicas del territorio y a las necesidades de los usuarios (MOLINARI, 1990).

En los años noventa se ha completado el *iter* de definición de su perfil, a través de importantes disposiciones, que han terminado por asentar el término de *Dirigente scolastico* (*Contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto scuola*, 1995). Posteriormente, se han reglamentado los contenidos de la nueva acreditación de la figura directiva (*Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome*, *Decreto legislativo* n.º 59/98): se han confirmado, en particular, las funciones de representación y la conducción unitaria de la institución, la responsabilidad de gestionar los recursos materiales y económicos, de organizar la actividad escolar y de los resultados de la oferta formativa.

Coherentemente con la definición de este nuevo perfil, el Ministerio de la Instrucción ha organizado cursos de formación específicos para obtener la acreditación directiva por parte de los Directores escolares que ya estaban ejerciendo. Han cambiado también los procedimientos de contratación, que desde entonces se realizan a través de un curso-concurso selectivo de formación (articulado en una lista de orden meritocrático —graduatoria— al que sigue un concurso para la admisión al periodo de formación y que concluye con un examen final), desarrollado a nivel regional. La obtención oficial de esta acreditación directiva se ha configurado, sin embargo, como «una solución aparente, que no desbloquea la reforma de la dirección escolar; esta última de hecho está ligada al impulso de la autonomía escolar» (MOLINARI, 2003: 128), cuya trayectoria ha llegado a su culminación casi simultáneamente.

La complejidad de la nueva figura del Director escolar se evidencia en el amplio abanico de disposiciones legislativas y normativas que han contribuido directa e indirectamente a delinear los contenidos profesionales, que serían los que se indican a continuación:

«El director escolar asegura la gestión unitaria de la institución, tiene la representación legal, es responsable de la gestión de los recursos económicos y materiales, y de los resultados del servicio. En el respeto de las competencias de los órganos colegiados escolares, competen al director escolar poderes autónomos de dirección, de coordinación y de revalorización de los re-

cursos humanos. En particular, el director escolar organiza la actividad escolar según los criterios de eficiencia y eficacia formativa y es el titular de las relaciones con los representantes sindicales del comité de empresa del centro.

En el ejercicio de sus competencias [...] promueve las intervenciones necesarias para asegurar la calidad de los procesos formativos y la colaboración de los recursos culturales, profesionales y sociales y económicos del territorio, para el ejercicio de la libertad de enseñanza, entendida también como libertad de investigación e innovación metodológica y didáctica, para el ejercicio de la libertad de elección educativa de las familias, y para la puesta en práctica del derecho al aprendizaje por parte de los alumnos.

En el ámbito de las funciones atribuidas a las instituciones escolares, compete al director escolar la adopción de medidas de gestión de los recursos y del personal.

[...] (*Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*, D.lgs. n.º 165/2001, Título I, capo II, art. 25 «Dirigenti delle istituzioni scolastiche»).

El cambio de la dirección escolar ha contribuido a impulsar la transformación de la «escuela-aparato», cargada de connotaciones de tipo burocrático y jerárquico, a la «escuela-servicio», un sistema caracterizado por un importante grado de proyección formativa y flexibilidad organizativa interna, y por una elevada capacidad de diálogo e integración con los sujetos y las agencias educativas del contexto. Se ha llegado, por tanto, a una idea de la función directiva en clave sistémica, organizativa, relacional, dentro de una lógica de *management* escolar. «En esta perspectiva, al Director se le asigna un área específica de intervención, que es justo la de dirección y coordinación entre aspectos estructurales, de sistema de plantillas, de aspectos de gestión y presupuestarios». El marco evidencia un conjunto de responsabilidades considerado por no pocos expertos y por muchos directores que trabajan en el campo «en algunos aspectos, tal vez, excesivamente complejo respecto a las posibilidades operativas concretas impuestas por la realidad cotidiana» (MOLINARI, 2003: 129-139).

En los umbrales de 2002 se alcanzó el reconocimiento del «rol único» de la dirección escolar. Una ulterior novedad se refiere a la peculiar naturaleza de la relación de trabajo que se establece entre el Director y la Administración. Se trata de un «mandato» de duración finita, renovable, atribuido en

función de ciertos parámetros: características del centro escolar o de los programas a desarrollar; capacidad y experiencia profesional del sujeto; resultados obtenidos; curriculum profesional; rotación de los mandatos. Está prevista una evaluación anual de la operatividad del Director escolar, tendente a privilegiar los aspectos específicos de la función, mucho más que aquéllos simplemente burocráticos.

I.4. La autonomía escolar

Uno de los pilares sobre el que se apoya el nuevo modo de considerar la presencia de la escuela en el territorio se encuentra íntimamente ligado al nuevo perfil profesional del Director de centro, el otro viene representado por la atribución de la autonomía. La puesta en marcha del proceso de reorganización del sistema educativo italiano se remonta a finales de la década de los noventa, cuando la legislación nacional (LEGGE n.º 59/97, art. 21) reconoció a las instituciones escolares la autonomía en múltiples aspectos:

«Las instituciones escolares son ejemplo de autonomía funcional y disponen la definición y realización de la oferta formativa, respetando las funciones delegadas a las regiones y las competencias y funciones de los entes locales [...] A tal fin interactúan entre sí y con las entidades locales, promoviendo el acuerdo y la síntesis entre las exigencias locales y las potencialidades individuales y los objetivos nacionales del sistema de instrucción. La autonomía de las instituciones escolares es garantía de la libertad de enseñanza y de la pluralidad cultural y se sustancia en la planificación y realización de intervenciones educativas, de formación e instrucción, encaminados al pleno desarrollo humano de la persona, adecuadas a los diversos contextos, a las demandas de las familias y a las características específicas de los sujetos implicados, a fin de garantizar su éxito formativo, siendo coherentes con las finalidades y los objetivos generales del sistema de instrucción y con la exigencia de mejorar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje» (*Regolamento di attuazione dell' autonomia scolastica*, D.P.R. n.º 275/99).

En concreto, la afirmación de la autonomía ha suscitado en las escuelas elementos innovadores que han modificado su disposición, comportando:

- la reducción del propio número de escuelas, a través de un proceso de racionalización de su distribución en el territorio;

- la atribución de la personalidad jurídica, que le ha hecho asumir el carácter de sujetos institucionales;
- la ampliación de la esfera de autonomía respecto al perfil didáctico, organizativo, económico, de investigación, desarrollo y experimentación, con la posibilidad de constituir redes de escuelas y consorcios;
- la atribución de la acreditación directiva a los Directores titulares de las escuelas autónomas (*dirigenza unica*).

Este nuevo hito ha recogido algunas demandas emergentes en el contexto a partir de los años setenta: la *participación*, entendida como la apertura a la cogestión del servicio escolar con los sujetos no pertenecientes a la misma; la *descentralización*, que supone la transferencia de poderes antes competencia de la Administración central a las ramificaciones periféricas del territorio; el *federalismo*, que prevé la posibilidad de experimentar formas autónomas de poderes administrativos, más allá de aquellas recibidas del Estado.

La autonomía de las escuelas ha representado una ulterior pieza de la compleja reforma estructural que, como ya se ha dicho, ha impulsado el sistema formativo italiano, comenzando por el Ministerio de Instrucción, el cual viene a ejercer principalmente funciones de dirección interna del sistema. Más allá de los poderes/deberes tradicionalmente conocidos (definiciones de los reglamentos, organización general de la enseñanza, estado jurídico del personal y su asignación a las instituciones, criterios y parámetros para la organización de las redes de escuelas, determinación de la asignación de recursos económicos a cargo del Estado), la Autoridad escolar central mantiene competencias decisorias en cuanto a:

- definición de los objetivos generales del proceso formativo y de los objetivos específicos de aprendizaje esenciales;
- determinación de las disciplinas y de la actividad atribuidas a la cuota nacional de curriculum y el respectivo horario anual;
- indicación del horario anual obligatorio del curriculum;
- definición de los estándares de prestación relativos a la calidad de la enseñanza;
- directrices generales sobre la evaluación de los alumnos y el reconocimiento de las asignaturas suspendidas y de los créditos.

Las competencias transferidas y las tareas confiadas a las instituciones escolares —sustancialmente la gestión del Plan de la Oferta Formativa (*Piano dell'offerta formativa, POF*)— comportan responsabilidades directas de elaboración, gobierno e implementación, *in primis* imputables al Director escolar, y a través de él al cuerpo docente y al personal técnico-administrativo, según las respectivas competencias.

Además del principio de responsabilidad, la autonomía escolar se fundamenta en el principio de *subsidiariedad*, en función del cual la autoridad externa interviene en las decisiones de las escuelas sólo para ayudarle a realizar los objetivos perseguidos y no para sustituirla. Para poder ofrecer un servicio de calidad, las instituciones escolares deben dialogar no sólo con el poder central sino, y sobre todo, con las autonomías de los poderes locales: Ayuntamientos, Provincia y Región; además, deben mantener relaciones con sujetos intermedios, como las asociaciones, voluntariado y otros interlocutores representativos de la sociedad civil.

El sistema escolar así delineado contempla, en resumen, una colaboración a tres niveles: escuela, Entes Locales y Administración central, vistos como un conjunto de partes estrechamente ligadas. La autonomía no puede evocar soledad, sino más bien relaciones, solidaridad, integración, participación, acciones en red; la misma naturaleza compleja y multiforme del fenómeno educativo obliga a todos los componentes implicados a una «difícil pero necesaria convivencia, capaz de alimentar una responsabilidad difusa» (CAPALDO y RONDANINI, 2002: 106).

Con la nueva disposición, las escuelas deben abastecerse globalmente a sí mismas, decidir sus propias elecciones, definir los objetivos específicos a alcanzar, definir los modos, los tiempos y los contenidos del recorrido formativo a organizar.

«Si, anteriormente las ordenanzas, circulares, decretos ministeriales o de las delegaciones provinciales de enseñanza definían por adelantado los objetivos y los procedimientos de la actividad didáctica, ahora, con la autonomía, la responsabilidad de las decisiones, de la opción y la planificación, de la realización y de la gestión proceden, en buena medida, del directo poder conferido por procesos de transferencia y descentralización a la institución. Ya no se trata, por tanto, de la ejecución, de adaptarse a las indicaciones y al precepto ministerial, sino en buena medida, de una actividad formativa original, personalizada y específica» (GOVI, 2001: 158).

Para que las acciones, las relaciones y los comportamientos dentro de la institución escolar —en sus relaciones con el exterior— se conviertan en un conjunto unido, coherentemente encaminadas, es absolutamente fundamental que exista una dirección estratégica —la del Director escolar— a la cual se confía el gobierno global de la acción. Desde esta perspectiva, se comprende la exigencia de superar el viejo perfil profesional del Director escolar (*Direttore didattico* de centros de Educación Primaria y *Preside* de centros de Educación Secundaria) que ya no están a la altura de las nuevas responsabilidades empresariales requeridas al titular de la institución formativa.

Los Directores escolares gobiernan escuelas que representan el contexto funcional y territorialmente más cercano a las exigencias de las familias, por lo que atañe a la educación y la instrucción de los hijos. De hecho, la oportunidad atribuida a la escuela de autodeterminar los modelos y formas de enseñanza y aprendizaje acerca decisivamente los *interfaces* de la demanda de las familias y de la oferta formativa. En una perspectiva de responsabilidad y subsidiariedad, las instituciones escolares deben promover todas las oportunidades de satisfacer tales necesidades reales, individuales y colectivas.

La relevancia de la empresa resulta acrecentada frente a una cuestión particularmente delicada, planteada por la opción autonomista: la determinación de los niveles esenciales de las prestaciones de los servicios a los alumnos, que deben garantizarse a nivel nacional. El pluralismo de las escuelas autónomas puede ser portador, en efecto, de un doble efecto no deseado que debe ser controlado con una atenta vigilancia: la fragmentación del servicio escolar ofrecido en el territorio, y la diversificación de los niveles de calidad de la oferta formativa, con las consecuentes desigualdades entre escuelas, incluso en el mismo barrio, entre ciudades y pequeños centros, entre el norte y el sur. Bottani (2003) explica que:

«Las escuelas autónomas tendrán credibilidad y obtendrán el consenso y el apoyo de la población sólo si saben demostrar que saben hacer lo que prometen, en primer lugar ser justas al considerar a todos los estudiantes, sin ninguna suerte de discriminación, y en segundo lugar ayudar a todos los estudiantes a dar el máximo de sí mismos en el aprendizaje, a desarrollar lo mejor de su conocimiento, a tener confianza en sí mismos».

El Director desempeña un papel de primer orden en la tarea de imprimir a la institución escolar de la que es titular motivaciones y energías, orientadas

a permitirle responder siempre mejor a las demandas de adecuada, elevada, armónica y continua formación de todos los alumnos —con particular atención para aquellos que pertenecen a la franja más débil— y al mismo tiempo de contribuir a restituir una más clara identidad cultural al territorio.

II. LA ESPECIFICIDAD DEL DIRECTOR ESCOLAR

II.1. La función política y la capacidad «termostática»

La definición del perfil profesional del Director escolar está estrechamente ligada con la implementación de la autonomía de las escuelas no sólo en el plano normativo —no es por casualidad que el legislador haya aprobado en una única disposición las directrices de ambas cuestiones (LEGE n.º 59/97, art. 21, ya citado)— sino, sobre todo, en la conducción y gestión de la práctica cotidiana. La actuación global del Director escolar coincide en gran medida con la capacidad de orientar la comunidad escolar para planificar itinerarios innovadores, que mejoren realmente las condiciones de aprendizaje y de éxito de los alumnos, y que garanticen la continuidad de una organización cualificada, flexible, colaborativa. La guía de la escuela reclama la exigencia de identificar los objetivos a conseguir, de ejercitar el mando y la capacidad de delegación, de mantener relaciones con los destinatarios del servicio y con el ambiente externo. En una visión de conjunto, se configura como una obligación que se ha hecho más fatigosa, sea por la heterogeneidad de las exigencias expresadas por los usuarios, por los trabajadores escolares y las agencias del territorio, sea por la rapidez de la evolución de las necesidades formativas emergentes del tejido social.

La idea de escuela como organización compleja es determinante para un correcto planteamiento del discurso en torno al papel del Director. Si de hecho en su interior podemos identificar toda una serie de fenómenos regulados puntillosamente por normas y procedimientos administrativos estrechamente interconectados entre sí —habitualmente referidos a problemas administrativos o técnico-ejecutivos—, es igualmente cierto que existen otros cuya naturaleza es impredecible, con una impronta de discrecionalidad individual y/o de grupo y una lógica esencialmente probabilística. Se trata de componentes interrelacionados por lazos «débiles» o mejor, «aflojados»

(FRANCESCHINI, 2003: 146). Según los expertos, la escuela puede contarse entre las *organizaciones de débiles nexos* en cuanto a que muchos de sus componentes internos —individuales o colegiados— mantienen cada uno su propia identidad o separación al ponerse frente a las otras: piénsese, por ejemplo, en las competencias confiadas al Director de los servicios generales y administrativos, o al Consejo del Centro (*Consiglio d'Istituto*) escolar; o bien en la conflictividad dentro de un *Consiglio di Classe concreto* (reunión del Equipo Educativo de un aula); o en la cuestión de la libertad de enseñanza. En una organización de ligazones débiles y más en presencia de cuerpos refractarios al cambio es, en todo caso, posible y deseable, aunque difícil, mantener el equilibrio dinámico entre el sentido de realidad e innovación e integrar planificadamente, en una síntesis unitaria, puntos de vista diferentes. Por añadidura, esta convivencia de sujetos diversos, que contribuyen a la construcción y concreción de la propuesta formativa partiendo de posiciones diversas —el punto de vista del Director escolar, de los docentes, del personal técnico-administrativo, de los colaboradores escolares, de las familias, de los estudiantes, de las ofertas del territorio, etc.— si no degenera en un exceso de dispersión o conflictividad, sino que viene dirigida del modo más equilibrado y armónico posible, puede representar la carta vencedora, como capacidad de la organización para valorar las diferencias internas, encauzándolas para enriquecer la oferta formativa.

Los niveles de gestión de la escuela y las intervenciones de promoción que se refieren a las funciones del Director escolar son múltiples. Las últimas investigaciones socio-pedagógicas y psicológicas han contribuido a redibujar esencialmente cinco áreas:

- el área de planificación, ligada sustancialmente a la elaboración del Plan de la Oferta Formativa (*Piano dell'offerta formativa*) y a su enriquecimiento;
- el área administrativa, que coincide con el funcionamiento de los procesos técnicos y está ligada al ámbito laboral del Director de servicios generales y administrativos, del personal técnico y auxiliar, de los colaboradores;
- el área de la organización, que comprende la gestión de las modalidades organizativas y didácticas y de las tareas de los docentes y de los trabajadores escolares;

- el área de las relaciones, que se refiere al cuidado de las relaciones interpersonales, de grupo y de intergrupo, a nivel escolar e interinstitucional;
- el área de la integración con el territorio, centrada en los aspectos de suministro del servicio, de la utilización de los recursos disponibles en la comunidad, de la utilización de las estructuras escolares por parte del territorio¹.

Por exigencias de síntesis y para facilitar su exposición, las reorganizamos del siguiente modo:

- la planificación estratégica;
- la organización del ambiente escolar;
- la revalorización de los recursos humanos;
- la evaluación del sistema y de los aprendizajes.

II.2. La planificación estratégica

Uno de los aspectos de mayor relieve en la labor del Director escolar es el de guiar y orientar a la comunidad escolar para que se mantenga centrada en la definición de las prioridades que favorecen que la oferta formativa sea cualificada. Desde esta perspectiva, debe promover un clima positivo de relaciones, diálogo y colaboración, que favorezca la elaboración y la puesta en marcha de proyectos compartidos, y la innovación continua de los proyectos formativos.

El instrumento más importante del que dispone la escuela autónoma para declarar sus propias señas de identidad educativas, y para informar a la comunidad en que se inserta de las metodologías con las que se propone llevarlas a cabo es el Plan de la Oferta Formativa (*Piano dell' offerta formativa, POF*):

«[...] es el documento fundamental constitutivo de la identidad cultural y de planificación de las instituciones escolares y hace explícita la progra-

¹ Véase: N. Capaldo y L. Rondanini, *Dirigere le scuole*, cit., p. 107 y también Blandino, G. y Granieri, B. (2002): *Le risorse emotive nella scuola* (Milano, Raffaello Cortina).

mación curricular, extracurricular, educativa y organizativa que cada escuela adopta en el ámbito de su autonomía» (Regolamento dell'autonomia, DPR n.º 275/99).

En él se indican las opciones educativas y curriculares de los docentes (que deben respetar las finalidades institucionales), el modelo organizativo y didáctico (actividades, estrategias, procedimientos, tiempos, espacios), el plan económico, los mecanismos de verificación y evaluación, y las relaciones con el entorno.

La legitimación y validez del Plan de la Oferta Formativa —tarea estratégica del Director— está íntimamente vinculada a algunos requisitos irrenunciables. Antes que nada se trata de una exigencia de tipo lógico: el POF debe delinear un marco coherente y justificable, y una organización racionalmente enfocada a las opciones adoptadas por la escuela (MAVIGLIA y ROSSETTO, 2000). Se puede, de hecho, pedir que no aparezcan elementos incoherentes en las distintas partes del proyecto; en particular, como sucede demasiadas veces, entre las loables finalidades frecuentemente proclamadas y los procedimientos reales adoptados. Por citar sólo un ejemplo, no tiene sentido asumir entre los valores del POF la colaboración y la solidaridad si, de hecho, en la escuela no se reserva un espacio para el ejercicio de la colaboración a todos los niveles: en el reservado a los encuentros colegiados de los docentes y sus equipos educativos de aula; en las oportunidades de ofrecer a los estudiantes practicar trabajos de grupo y no sólo asistir a lecciones magistrales; al diálogo constructivo entre el claustro docente y el personal administrativo; al reconocimiento efectivo del derecho de las familias a la participación y la iniciativa; al tiempo reservado a estas últimas en las entrevistas con los docentes.

En segundo lugar, una consideración de tipo psicológico: las condiciones que dispone la escuela en el plano educativo y organizativo (por ejemplo, la articulación de los horarios, la estructuración de los espacios de aprendizaje, la mediación didáctica, la dotación de recursos, los itinerarios opcionales, etc.) deben promover efectivamente la potencialidad del aprendizaje para todos los alumnos, con particular atención a aquellos que pertenecen a la «franja débil»: estudiantes con dificultades de aprendizaje, extracomunitarios y discapacitados.

Por último, hay un requisito de valor social: el Proyecto Formativo escolar debe mantener una continuidad histórica, de valores, espacial, econó-

mica (sobre todo en los institutos de secundaria) con la fisonomía y las potencialidades educativas y culturales de su entorno. La coherencia con las necesidades expresadas por el entorno no debe, en todo caso, resultar ser subordinación o sometimiento. «En la escuela no se agotan todos los mecanismos de producción de la cultura, ni se acogen pasivamente los que elabora la sociedad» (CAPALDO y RONDANINI, 2005). En ese acoger e interpretar la complejidad de la experiencia vital de los estudiantes en su planificación educativa, la escuela debe desarrollar una función de filtro, de enriquecimiento y revalorización de las experiencias extraescolares, con el fin de alentar que surja y se desarrolle la capacidad crítica, la autonomía de comportamiento y la defensa de los condicionamientos.

También dentro de la cuestión de las finalidades formativas, es decir, en el sector más singular educativo-didáctico, de reconocida competencia de los docentes, es una dimensión que reclama al Director escolar, justo por su posición de observador que no se implica directamente en la relación didáctica del aula. Se trata de los denominados aspectos «media» de la acción educativo-didáctica, que se refieren, por ejemplo, a la salvaguardia de la unidad de la enseñanza, a la coherencia de los estilos educativos, al aglutinante necesario entre los objetivos generales del sistema y aquellos específicos de las programaciones de clase y de los distintos proyectos de innovación que la escuela va, poco a poco, elaborando. En este sector, el Director de centro ejerce sus competencias de coordinador del plan pedagógico general de la institución y de animador de los procesos de investigación y experimentación educativo-didáctica.

En esencia, el Director escolar se ocupa de que la elaboración y la gestión del POF no se reduzcan a un trámite burocrático, sino que constituyan un verdadero y propio acto de orientación que impregne a todos los componentes escolares de cara a los usuarios del servicio escolar y del contexto social.

II.3. La escuela como organización que aprende

A partir de la mitad de los años setenta, con los Decretos delegados, la legislación italiana ha optado por la participación democrática en la gestión de la institución formativa, a través de los órganos colegiados escolares, dotados de poderes de tipo consultivo y deliberativo, como apoyo para las decisiones

del Director. Tal opción ha sido corroborada en los años noventa, con la orientación de la escuela como «una comunidad educadora que interacciona con la más vasta comunidad social y civil» (*Testo Unico della scuola*, D. lgs. n.º 297/94, art. 3). En una escuela-comunidad se espera que cada sujeto — individual o colectivo — haga su parte ejercitando el recíproco reconocimiento y respeto de los roles y opere según unas metas fuertes, unitariamente compartidas. Como precisa el investigador norteamericano Sergiovanni (1994), este planteamiento escolar parece requerir determinados requisitos esenciales:

- identificar un conjunto de valores esenciales en los cuales implicarse;
- partir de esta «plataforma de valores compartidos para operativizar la «comunidad de aprendizaje»;
- transformar las clases en comunidades «democráticas» en las cuales los estudiantes comparten la responsabilidad de controlar y regular su comportamiento;
- definir las relaciones de los docentes en términos de «comunidad profesional», a cuyos miembros se anima desde los ideales profesionales de una práctica ejemplar y de «tomar a su cargo» a los estudiantes.

Sin embargo, todavía hoy no se puede decir que el modelo de la comunidad educadora haya entrado en la cultura escolar y social predominante, y menos que se hayan adquirido como valores fuertes. Mientras tanto, la investigación del sector ha recuperado las nuevas dimensiones de interés referidas a la escuela, haciendo emerger la connotación de «organización que aprende» (*learning organization*). Al reafirmar la *mission* educativa de la institución escolar, esta perspectiva acentúa el hecho de que no sólo los estudiantes, o a lo sumo el cuerpo docente, sino que todos los componentes escolares deben situarse en un escenario de aprendizaje e investigación, implicándose directamente para afrontar las cuestiones, profundizar en ellas, proponer soluciones abiertas y experimentar.

En virtud de su posición central, el Director escolar tiene la responsabilidad de observar y analizar de modo privilegiado —no sectorialmente, sino al contrario, a través de una visión global— el conjunto sistémico de la institución formativa que está guiando, y de detectar sus puntos fuertes y débi-

les. Por su estratégica posición se convierte en la persona idónea para ello pues preside la casi totalidad de los organismos a través de los cuales se toman las decisiones de la política a seguir en la escuela:

- el *staff* del centro, que opera como elemento depositario de la confianza para la asesoría y asistencia;
- el claustro (*collegio dei docenti*), que tiene competencias de deliberación en el plano de la planificación-programación-evaluación educativa y didáctica del centro;
- los equipos de ciclo (*consigli di interclasse*) y de aula (*di classe*), que tienen competencias de programación a nivel de cada clase, y en la evaluación de los alumnos;
- el Junta Ejecutiva (*giunta esecutiva*), que prepara los trabajos del Consejo Escolar (*consiglio di istituto*), interviniendo en los objetivos generales de la actividad de la escuela y en sus decisiones generales sobre gestión y administración;
- el Grupo de Discapacidad (*Gruppo Handicap di istituto*), con competencias de asesoría y planificación respecto a la asistencia al centro de menores con discapacidad;
- los encuentros con las representaciones sindicales dentro de la escuela, para la gestión de las relaciones de trabajo con el personal.

Además, el Director se relaciona con el Director de los Servicios Generales y Administrativos para las cuestiones económicas y fiscales, para la estipulación de contratos y acuerdos de utilización de las estructuras de trabajo (instalaciones, laboratorios) y para las cuestiones que incumben a los colaboradores y auxiliares.

Los estudiantes y sus familias son, seguramente, interlocutores privilegiados para el responsable de la escuela. Los alumnos representan el centro en torno al cual se desarrollan las intenciones y potencialidades educativas de la institución formativa. Sin embargo, no habiendo demasiadas oportunidades de encontrarse con ellos directamente —si no es en situaciones particulares, por ejemplo de graves problemas de comportamiento o de rendimiento, o en actos festivos— el cuidado educativo respecto a ellos representa la opción esencial del Director. En calidad de titulares del derecho a la instrucción y la

formación para sus hijos, los padres son los primeros interlocutores del sistema escolar; con más razón por el hecho de que, recientemente, su espacio de colaboración respecto a la organización escolar ha aumentado. Por citar algunos ejemplos: pueden decidir el eventual adelanto de curso o la asistencia a horas opcionales propuestas por la escuela, además colaboran en la definición del *portfolio* del estudiante. En el ejercicio de sus funciones, el Director de centro debe dedicar grandes energías a escuchar y atender a las familias, ya sea en entrevistas individuales o en reuniones asamblearias.

En el intento de captar la posición estratégica del Director algunos investigadores han descrito el sistema escolar como subdividido en tres campos conectados entre sí, el campo educativo, que atañe más a las relaciones entre docentes y alumnos; el administrativo, inherente a la cuestión económica y fiscal; y el «educacional», que toma como referencia las condiciones organizativas y de gestión de la escuela. La acción del Director escolar se situaría principalmente en este ámbito, sin olvidar, obviamente, el sector económico, del que responde junto con el Director de los Servicios de gestión y administrativos.

«Trabajar en la educación en el puesto de dirección significa, en primer lugar, obrar de modo que la institución en la que se ubica logre hacer funcionar efectivamente sus aparatos organizativos con vistas a alcanzar los fines y objetivos que le son propios; o por lo menos, que no está demasiado lejos de lograrlo. Nos situamos, por tanto, sobre la vertiente «objetiva» del problema, en la cual los problemas de eficiencia y productividad no se pueden olvidar o eludir más allá de cierto límite» (SCURATI y CERIANI, 1994: 34).

Aunque considerando estos sectores de intervención como los más pertinentes para la función directiva, sin embargo no se olvida que los tres ámbitos de acción se encuentran estrechamente entrelazados. Si bien aparentemente el «educacional» y el administrativo parecen alejados de la experiencia formativa de los alumnos, sin embargo ejercen sobre ella una influencia decisiva: piénsese, por ejemplo, en las decisiones sobre el horario de las clases, sobre la asignación de los docentes a cada grupo, sobre el destino de los fondos, sobre la adquisición de recursos.

Siendo realistas, es preciso señalar que la evidente complejidad de las tareas de gestión y organizativas a afrontar no ahorran al Director la carga de abordar, en el día a día, los problemas imprevisibles que emergen y que son de naturaleza variable: por ejemplo, los relacionados con la seguridad de

los inmuebles o de las personas, las accesorias al servicio escolar (comedor, el tiempo previo y posterior al de las clases, la utilización de los locales de su escuela por elementos externos, etc.), la falta de docentes; la conflictividad entre el personal, etc.

Con la implantación de la autonomía y su consecuente atribución de competencias más amplias a los Entes Locales —Regiones, Provincias y Ayuntamientos— en materia de programación de la oferta de formación e instrucción en su ámbito de influencia, han aumentado las exigencias para el Director por lo que se refiere a las relaciones con el exterior de la escuela, en las relaciones con el gobierno territorial y con las agencias educativas extra-escolares. El corazón del nuevo modelo de gestión es el diálogo entre la escuela y el territorio, donde «territorio» significa «esa» comunidad, «esas» tradiciones culturales, «esas» tendencias productivas y ocupacionales, «esos» sujetos (institucionales o no), «esos servicios reales o potenciales» presentes en ese territorio (CERINI y SPINOSI, 2001). Teniendo bien presente el mapa de las necesidades y de las potencialidades de la propia escuela, el Director de centro, en cuanto que portavoz de los intereses formativos de los estudiantes y de la comunidad escolar, debe saber moverse en un sistema «de red», en el cual debe negociar servicios y prestaciones, construir alianzas y acuerdos, poner en contacto fuentes y competencias.

II.4. La potenciación de los recursos humanos

Más allá de las no simples ni escasas obligaciones de dirección, organización y gestión que lo implican en primera persona, el responsable de una escuela que se configura como «comunidad educadora» y al mismo tiempo como «organización que aprende» debe ocuparse de activar las oportunas estrategias para incrementar en sus diversos componentes escolares tanto el sentido de pertenencia como la capacidad de afrontar y resolver los problemas. Esto para tener mayores probabilidades de mantener la organización orientada hacia las finalidades educativas prefijadas y hacia el cambio, conservando a la vez un buen nivel de relaciones en su interior.

«[...] el Director está llamado a promover la capacidad de afrontar y resolver los problemas dentro de la organización de su escuela, de modo que las soluciones adoptadas se transformen en un aprendizaje, su tarea es fa-

vorecer la definición e implementación de los modelos de innovación, de modo que se desarrollen todas las potencialidades del contexto, promoviendo una actitud de disponibilidad en la relación con los demás que supere los puntos de vista personales y a menudo parciales» (CAPALDO y RONDANINI, 2005: 57).

El estado de «salud organizativa» de una institución formativa, de hecho, no se refiere sólo a las cuestiones de eficiencia, sino que presta notable atención a las dimensiones relacionales, profesionales y personales en general. En la escuela italiana, gran parte del tiempo y de las energías del Director escolar se gastan en velar por las condiciones adecuadas para que los distintos cuerpos del sistema escolar mantengan un buen clima interpersonal, y para que quede ampliamente garantizado el intercambio de información y el flujo de comunicación sea elevado. Demuestra ser un *leader* eficaz en la medida en que logre conjugar tareas directivas (definiciones de roles, actividades y objetivos a perseguir por parte de los componentes del grupo) y tareas relacionales (orientadas al diálogo, al apoyo socioafectivo, a saber alentar).

El ámbito de relaciones-comunicación es de interés estratégico para el Director escolar al menos por dos razones. Una, de tipo procedimental: la mayor parte de sus acciones son colegiadas, no individuales. La decisión última resulta individual. Sin embargo, el proceso que desemboca en su adopción siempre se produce teniendo en cuenta otras figuras y grupos profesionales: docentes, administrativos, padres. La otra motivación tiene un fundamento constitutivo y teleológico, el Director debe saber gestionar y hacer funcionar a los grupos de trabajo. Como ya se ha dicho, su labor se dirige siempre a mantener un buen clima en las relaciones dentro del sistema general, entre sus diversos componentes y en la relación entre ellos (FRANCESCHINI, 2003: 143-144).

La atención a los individuos y a los grupos, dentro de la organización que aprende, también se desarrolla a través de una ulterior tarea del Director de centro: la de «realzar los recursos humanos», consistente en el objetivo de hacer crecer entre los profesionales de la escuela comportamientos y actitudes activas, en sintonía con las reglas y los objetivos que la institución se haya dado. La eficacia de su liderazgo reside en la capacidad de hacer significativa la actividad y la vida escolar para el personal y los usuarios —es-

tudiantes y familias— no sólo influyendo en su comportamiento desde fuera, sino logrando conectar con sus intereses y comprendiendo las motivaciones y angustias que éstos le comunican. La doble capacidad de dar un sentido a las cosas y expresarlas con un lenguaje significativo permite al *leader* sostener a los grupos, en la fatigosa empresa de dar «un sentido a las acciones según los valores y las normas compartidas, legitimando de tal modo la actividad desarrollada» (GOVI, 2001: 168).

Algunos autores proponen en relación a la tarea de potenciar los recursos humanos, dentro de una organización, el concepto de *empowerment*, es decir, el proceso a través del cual se ayuda a las personas a asumir responsabilidades, a elevar el nivel de consciencia con el que afrontan los problemas, dentro del contexto de grupo. «Los valores en los que se reconoce una actitud de *empowered* son la apertura, la franqueza, el respeto a sí mismo y a los otros, la creatividad, la toma de conciencia de las dinámicas efectivas intra e interindividuales, la coherencia entre pensamiento y acción, el pragmatismo y el pensamiento positivo». La adhesión a estos comportamientos permite a cada grupo «responder eficazmente a los problemas promoviendo evoluciones positivas en el ambiente, desarrollando el sentimiento del propio valor y, paralelamente, reduciendo la tensión negativa y el sentimiento de ineficacia» (CAPALDO y RONDANINI, 2005: 56). Se espera que el Director *leader* educativo competente sepa desarrollar una función de impulso de las potencialidades presentes en la escuela, y al mismo tiempo promueva el máximo de consenso posible, a través de interminables actuaciones de mediación y negociación.

Cuando se habla de potenciar los recursos humanos como factor estratégico, no se puede eludir el tema de la formación continua, permanente, orientada al desarrollo profesional de los docentes — en las áreas cultural/disciplinar, didáctico/metodológica, de habilidades sociales, organizativa, evaluadora — y del resto del personal escolar. Un tema, el de la formación, que representa una necesidad ineludible pero que, por desgracia, se afronta a nivel nacional con propuestas e intervenciones fragmentarias, asistemáticas. En esta delicada e importante cuestión, el Director escolar no tiene poderes decisivos, sin embargo puede promover dentro de su escuela iniciativas encaminadas a la actualización y formación, contribuyendo a que emerjan progresivamente demandas y necesidades; a tal fin, puede utilizar parte del presupuesto del centro, o asociarse en red con otras instituciones escolares, o solicitar la colaboración de los Entes Locales o de las asociaciones locales.

II.5. La evaluación del sistema y de los aprendizajes

El proceso de consolidación de la autonomía escolar ha reforzado la actualidad e importancia de la evaluación, que viene a adquirir nuevos significados, agregados a los practicados con más frecuencia, tradicionalmente enfocados a los alumnos.

«Autonomía y evaluación representan un estrecho lazo porque no se puede llevar a cabo un servicio escolar con autonomía didáctica y organizativa sin realizar una constante y puntual evaluación de su eficiencia y eficacia, o sea, de su calidad. Al mismo tiempo tiene sentido evaluar las instituciones escolares si ello puede servir para mejorar la calidad de los servicios prestados, para promover la puesta en marcha de iniciativas autónomas de autoevaluación, para generar dinámicas de diferenciación útiles para la búsqueda de las mejores soluciones [...]» (TRAINITO, 2004: 124).

La evaluación referida a la institución escolar tiene funciones de control y orientación. Entendida como una reflexión crítica retrospectiva sobre todas las acciones de la escuela —planificación educativa y didáctica, organización de los recursos, comunicación interna y externa, experimentación, innovación— permite tomar nota del camino emprendido, consolidarlo o modificarlo, en un *continuum* virtuoso. El éxito de las operaciones de evaluación depende del grado de consciencia, de consenso y participación real de los implicados, así como de su preparación.

Es ya un hecho aceptado que la evaluación del sistema representa para la escuela italiana un empeño delicado e irrenunciable, sobre todo en una situación no del todo madura como es la de la autonomía. Sin embargo, es una percepción igualmente compartida que tal experiencia se encuentra todavía lejos de estar consolidada. Según Bottani, experto en el ámbito internacional,

«[...] la combinación dentro de la política escolar de programas de evaluación con programas de autonomía no es una operación mecánica, regulada al detalle, en la cual los éxitos están asegurados [...] Esta situación se acentúa en el contexto italiano, donde la autonomía escolar no sólo se encuentra en un estado más embrionario y latente que explícito y manifiesto, sino donde falta también toda tradición en materia de evaluación de la escuela» (BOTTANI, 2003: 62).

Un informe reciente revela que en Italia no hay todavía completamente operativo un programa de evaluación del sistema educativo en su conjunto, y que falta una actividad sistemática de evaluación de las unidades escolares. Según algunos investigadores, el país se enfrenta a un fuerte retraso respecto a los otros países europeos en el terreno de la evaluación nacional de los aprendizajes de los alumnos (ASSOCIAZIONE TREEELLE, 2002).

La evaluación de la calidad de cada institución escolar se articula actualmente en dos niveles:

- un nivel nacional, de competencia del Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema de Instrucción (*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, INVALSI*), que se ocupa de la evaluación del sistema escolar y de los aprendizajes de los alumnos;
- un nivel local, dentro de la escuela, orientado a analizar el funcionamiento del centro y de los aspectos particulares de la vida escolar, para identificar puntos de fortaleza y debilidad, con el fin de mejorar la eficacia y eficiencia del servicio formativo. La autoevaluación del centro se propone indirectamente la evaluación de la identidad cultural de la escuela y la implicación de quienes trabajan en ella.

Para el Director escolar la evaluación del sistema representa, obviamente, un proceso de relevante interés, porque él es el representante de la institución escolar, y por tanto no puede menos que identificarse con su compleja «vitalidad»; además, por las energías empleadas para mantener altos los niveles del servicio ofrecido, y para generar innovaciones. Por otra parte, sepamos que la evaluación dirigida a la actuación del Director escolar —confiada al Sistema de Evaluación de los Directores Escolares—, (*Sistema di Valutazione dei Dirigenti Scolastici, SIVADIS*), aunque tenga en cuenta las condiciones del contexto en que opera, se encuentra estrechamente ligada a los resultados conseguidos en la gestión unitaria de la escuela.

Como puede advertirse, el ámbito en el que la escuela ejerce la más tradicional y extensa tarea de evaluación es el relativo al rendimiento de los alumnos, confiado prioritariamente a los docentes. La reforma del sistema escolar, aprobada en 2003, prevé que los docentes procedan a evaluar periódicamente

camente los conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes, así como su comportamiento, a lo largo de su trayectoria escolar. Esta reciente legislación ha introducido cambios no secundarios en el ámbito de la evaluación de los alumnos, que han suscitado un amplio y encendido debate en el mundo de la escuela. Obviamente estas novedades representan, igualmente, nuevos frentes de investigación y de tareas para los Directores escolares. Recordemos algunos de ellos:

- la abolición de un modelo ministerial de «ficha de evaluación», con la competencia por parte de la escuela de adoptar modelos autónomamente concebidos para ella (respetando los indicadores disciplinares fijados por el Ministerio);
- la introducción del *Portfolio* de competencias, como herramienta de evaluación cualitativa, que viene a integrar los tradicionales instrumentos ya consolidados; esencialmente su objetivo es el de documentar y describir la historia de los progresos en el aprendizaje de cada estudiante, haciendo emerger así también sus intereses, actitudes y motivaciones;
- la evaluación del comportamiento del estudiante en la escuela (esfuerzo, respeto de las reglas, capacidad para establecer relaciones positivas, etc.), que acaba teniendo una incidencia importante en el progreso de los estudios;
- la dimensión colegiada de la evaluación de los alumnos, tras la introducción de la figura del docente *tutor*, responsable de los planes de estudio personalizados y del *Portfolio* de los estudiantes.

Por lo que atañe al personal escolar, se han abolido las viejas notas de cualificación y por el momento no se prevé ninguna forma de evaluación, salvo la del periodo inicial del servicio (a efectos de la superación del periodo de prueba); o a lo largo de la carrera, a petición de los interesados. No obstante las resistencias de la categoría, muchos auspician que la consolidación del modelo de la autonomía, además de la progresiva diversificación de las tareas y la responsabilidad que adquiere el cuerpo docente, inducen a reconocer la oportunidad de valorar las diferencias de desempeño profesional, por ejemplo a través de la institución sistemática de incentivos o de tramos de méritos.

III. CONCLUSIONES: LA DIRECCIÓN ESCOLAR, UNA PROFESIÓN «EMERGENTE»

Algunos estudiosos hablan de la dirección escolar como de una profesión «emergente» (SCURATI y CERIANI, 1994: 28), en función de múltiples factores, entre los que podemos citar: la renovación de su papel, que ha inducido a determinar procedimientos de selección más laboriosos; el aumento del número de directores contratados; la constitución de una categoría interesada en la afirmación de su propia identidad profesional, testimoniada también por la consolidación del asociacionismo y el aumento de literatura del sector.

La literatura científica ha tratado de ofrecer claves interpretativas de los niveles y contenidos de esta compleja función, que registra un crecimiento de su visibilidad social. Scurati (1994), en particular, ha identificado cuatro modelos posibles de comportamiento: el primero considera al Director como un «hombre de fronteras», enfatizando las tareas de negociación, de mediación, de promoción de las relaciones, de vencer las resistencias; el segundo lo considera primordialmente un «metodólogo», es decir, una figura con funciones principalmente de apoyo (facilitación, seguimiento, asistencia) a los procesos de toma de decisiones y de innovación necesarios en una escuela; el tercero privilegia el papel de un «hombre creador de climas» cuya principal influencia se advierte al favorecer el consenso en los valores formativos y en un clima positivo en el ambiente escolar; la última lectura ve al Director como un «punto de referencia», es decir, un *leader*, guía para todos los componentes del sistema.

Una investigación nacional, desarrollada a finales de los años noventa sobre una muestra representativa de Directores escolares de todos los niveles y tipos de escuelas, ha permitido identificar cuatro maneras principales de interpretar el papel: los «innovadores de amplio espectro» (con una decidida adhesión a la lógica del *management* escolar y plena conciencia de la responsabilidad de liderazgo, 32% de la muestra); los «moderados de vocación gestora» (buena predisposición hacia los aspectos de innovación gestora, administrativa y económica y menor interés por las temáticas didáctico-organizativas, 25,4%); los «moderados de vocación didáctica» (atención a las dimensiones específicamente didácticas y didáctico-organizativas de la vida escolar, 27,2%); y los «conservadores» (resistencia ante los cambios, 15,2%) (FISCHER y MASUELLI, 1998).

Más allá de los perfiles particulares de comportamiento, la representación tipológica del papel directivo emergente de la investigación socio-pedagógica, así como de la práctica operativa en el campo,

«refleja las dinámicas propias de un sistema en transformación, dentro del cual los sujetos con funciones de responsabilidad intermedia, pero sin embargo en una posición clave respecto a su organización, como son los directores escolares, actúan con velocidades muy distintas respecto al propio ritmo del cambio» (FISCHER y MASUELLI, 1998: 193).

Esta diferenciación en los ritmos y en los estilos de adhesión a las innovaciones aparece ligada al concurso de diversos factores: edad, experiencia profesional en la función, pertenencia a ámbitos laborales y profesionales en los que son necesarios comportamientos innovadores, cultura general, formación permanente.

De un modo más sencillo, uno de los lugares comunes más difundidos en el debate sobre la interpretación del perfil directivo en la escuela se centra en la contraposición entre la preeminencia de los componentes «gerenciales» (el director *manager*) respecto a los «pedagógicos» (el «maestro de maestros»). Esta representación extremista resulta bastante lejana de la realidad escolar, donde:

«la innovación gestora [...], sin conciencia de la dinámica didáctico-pedagógica que ilumine el sentido de sus perspectivas; la innovación de los modelos didácticos sin el aporte de una cultura de gestión específica que garantice los resultados resulta vacía» (FISCHER y MASUELLI, 1998: 193).

El discurso nos lleva a auspiciar una reflexión más madura sobre la autoridad del Director escolar, mucho más conectada, probablemente, a la capacidad de plantear un liderazgo de tipo «situacional», flexiblemente creativa y, en cualquier caso, atenta a las potencialidades individuales y grupales; es decir, un liderazgo ligado no tanto a las prerrogativas de su puesto —a veces supuestas como carismáticas— o a una interpretación demasiado personalizada del mismo, sino gestionada como función del contexto, como instrumento de una parte «sensible» a las exigencias emergentes de la situación, de otra, orientada a incrementar el sentido de eficacia entre los componentes de la institución escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAZIONE TREELLE (2002): *L'Europa valuta la Scuola. E l'Italia? Un sistema nazionale di valutazione per una scuola autonoma e responsabile*, Quaderno n. 2.
- BLANDINO, G. y GRANIERI, B. (2002): *Le risorse emotive nella scuola* (Milano, Raffaello Cortina).
- BOTTANI, N. y CENERINI, A. (a cura di) (2003): *Una pagella per la scuola* (Trento, Erickson).
- BUTTURINI, E. (2004): Educación e/o formación ad una ciudadanía de pace, in *Res Verona* (Editrice Queriniana).
- CAPALDO, N. y RONDANINI, L. (2002): *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia* (Trento, Erickson).
- CAPALDO, N. y RONDANINI, L. (2005): *Dirigere Scuole. Le funzioni del Dirigente scolastico nella società globale* (Trento, Erickson).
- CENSIS (2000): *34° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. I processi formativi* (Roma, CENSIS).
- CENSIS (2004): *38° Rapporto* (Roma, CENSIS).
- CERINI, G. y SPINOSI, M. (a cura di) (2001): *Voci della scuola* (Napoli, Tecnodid).
- CIGOLI, V. (2001): Vita sociale e gestione delle risorse umane. Il ruolo del dirigente. Entrevista di Cesare Scurati, in «*Dirigenti Scuola*», n. 5.
- COMMISSIONE EUROPEA, Libro Bianco su instrucción y formación, (1996): *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* (Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali delle Comunità Europee).
- DE MAURO, T. (2004): *La cultura degli italiani* (Bari, Laterza).
- FISCHER, L. y MASUELLI, M. (1998): *I dirigenti e l'autonomia delle scuole. Una ricerca sui capi di istituto di fronte alla riforma* (Milano, Franco Angeli).
- FRANCESCHINI, G. (2003): *Da direttore didattico a dirigente scolastico. Per una storia della funzione direttiva dalla Legge Casati ai giorni nostri* (Milano, Edizioni Unicopli).
- GOVI, S. (2001): *L'organizzazione del piano dell'offerta formativa*, in BERTAGNA, G., GOVI, S. y PAVONE, M.: «POF. Autonomia delle scuole e offerta formativa» (Brescia, La Scuola).

- MARAGLIANO, R. (2004): *La scuola dei tre NO* (Bari, Laterza).
- MAVIGLIA, M. y ROSSETTO, T. (2000): *Il P.O.F. in azione* (Bergamo, Junior).
- MOLINARI, L. (1990): *L'associazionismo dei dirigenti scolastici. Storia di un movimento di idee 1980-1990* (Novara, Istituto Geografico De Agostini).
- OCSE (2002): *Regard sur l'éducation* (Paris, OCSE).
- SCURATI, C. y CERIANI, A. (1994): *La dirigenza scolastica* (Brescia, La Scuola).
- SERGIOVANNI, T. J. (1994): *Building Community in Schools*, edición italiana a cura di COMOGLIO, M. (2000): *Costruire comunità nelle scuole* (Roma, LAS).
- TRAINITO, G. (2003): *La scuola italiana in Europa: quale valutazione per migliorare l'offerta*, in AAVV, *Europa e istruzione*, «Quaderni degli Annali dell'Istruzione», n.º 102 (Roma, Le Monnier).

RESUMEN

En Italia, en los últimos diez años, el perfil del director escolar se ha renovado, asumiendo una connotación cada vez menos pedagógica y cada vez más *managerial*, en concomitancia con algunos importantes cambios de contexto: en particular, el proceso que ha traído la autonomía de las escuelas; las modificaciones habidas en la concepción de la dirección estatal; el avance de la sociedad del conocimiento y la consiguiente multiplicación de los contextos en los que se produce la formación. Actualmente, el director escolar tiene la responsabilidad de la gestión unitaria de la institución; además, debe favorecer el diálogo entre la escuela y las agencias educativas extraescolares y con el gobierno territorial, para mejorar la calidad de la oferta de formación. Las funciones del Director escolar son múltiples, y pueden reestructurarse esencialmente en cinco áreas: la planificación estratégica, que se expresa en la gestión del Plan de la Oferta Formativa y en el impulso a la innovación; la organización del ambiente escolar y la presidencia de los órganos colegiados; la potenciación de los recursos humanos, para velar por un buen clima interpersonal y por el sentido de pertenencia a la comunidad escolar; la evaluación del sistema y de los aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: liderazgo, gestión empresarial, autonomía escolar, organización que aprende, comunidad educativa, recursos humanos y ma-

teriales, clima interpersonal, competencias, participación, evaluación, innovación, relación con el entorno.

RÉSUMÉ

En Italie, dans ces dernières dix années, le profil du chef d'établissement scolaire s'est renouvelé. Aujourd'hui il joue un rôle de moins en moins pédagogique et souvent de plus en plus directorial, tandis que le contexte même a subi de considérables changements: notamment la conquête de l'autonomie des écoles; le nouveau rôle des cadres de l'État; l'affirmation d'une «société de la connaissance» avec la conséquente multiplication des contextes où se passent les expériences de formation. Maintenant le directeur d'école est responsable de la gestion unitaire de l'établissement scolaire autonome: c'est un système complexe qui a tendance à se structurer comme une «communauté éducative» et qui, en même temps, s'éduque. Le chef d'établissement a aussi le devoir de favoriser le dialogue entre l'école, les acteurs éducatifs extrascolaires et l'administration locale, afin d'assurer la meilleure offre formative. Les tâches les plus importantes du directeur d'école sont: la capacité de réaliser des projets stratégiques, qui s'explique dans la gestion du Plan de l'Offre Formative de l'école (POF) et dans l'effort pour l'innovation; l'organisation du milieu scolaire et la conduite des réunions du corps enseignant; la valorisation des ressources humaines, pour instaurer un climat positif et renforcer le sentiment d'appartenance à la même communauté; l'évaluation des apprentissages et du système scolaire.

MOTS CLÉS: conduite, gestion scolaire, autonomie de l'école, l'organisation qu'apprend, la communauté éducatif, ressources humaines et matériels, climat interpersonnel, compétences, participation, évaluation, innovation, relation avec le contexte.