

Título: *Estructuras Legales, Administrativas y Organizativas para el ejercicio de la Función Directiva. Los casos comparados de Inglaterra, Francia, Italia y España*

Autora: ORIA SEGURA, María Rosa

Cualificación: Sobresaliente *cum laude* por unanimidade

I Premio Nacional “Pedro Roselló” para novos investigadores concedido ex aequo pola Sociedad Española de Educación Comparada en Granada o 3 de marzo de 2005

Ano de defensa: 2002

Universidade: Universidade de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Esta tese de doutoramento é resultado dunha investigación desenvolvida de forma sistemática durante o período comprendido entre 1995 e 2002, se ben o interese que suscitaba en min a temática obxecto de investigación, comeza en datas anteriores e deriva, de modo conxunto, da miña experiencia como docente nos niveis de Educación Primaria e Secundaria e da miña época como estudante da licenciatura de Pedagogía na Universidade de Sevilla. Alí tiven a oportunidade de entrar en contacto coa persoa que dirixiu esta investigación, o Dr. Llorent Bedmar, quen soubo espertar o interese pola área de estudos comparados e polos sistemas educativos mundiais e a quen, publicamente, lle recoñecín en numerosas ocasións e desexo repetir agora o meu agradecemento, pola súa extraordinaria axuda e a súa inefable contribución ao meu crecemento académico e persoal.

Aos datos e experiencias que xa estaba obtendo en España engadiuse a oportunidade de gozar en 1996 dunha bolsa *Erasmus* de seis meses de duración en Italia, a partir da cal comezou unha longa serie de desprazamentos realizados aos outros tres países que, xunto a España, foron obxecto de análise e investigación: Italia, Reino Unido e Francia. Esas visitas de campo permitíronme afondar nas miñas primeiras impresións e, grazas aos contactos establecidos, manterme ao día dunhas realidades que, como a española, se atopan en constante proceso de dinamización e transformación para responder ás esixencias, que cada vez con maior firmeza, se están a producir no seo da Unión Europea.

A inclusión na investigación, xunto a España, de países como Reino Unido e Francia resulta, ata certo punto, indiscutible: trátase de nacións cunha gran tradición e influencia noutros sistemas educativos por mor da súa historia colonialista, e calquera estudo que pretenda abordar a realidade europea actual, ha de facer referencia forzosa a eles. Pode parecer que Italia, *a priori*, non posúe un

gran sistema educativo con peso específico no panorama occidental e, polo tanto, non é relevante para a nosa investigación. Porén, había motivos para iso: a súa aparente irrelevancia no plano educativo non concordaba co influente papel que desempeña no terreo social, económico e político. Convencida como estou da importancia dos sistemas educativos no desenvolvemento das sociedades, atopábame ante un caso no que parecía que ese desenvolvemento non derivaba, seque-
ra minimamente, dunha base proveniente do sistema nacional escolar. Impoñíase, pois, un estudo persoal do devandito sistema que contribuíse a despegar as interrogantes que me xurdiran arredor desa cuestión, sobre todo, porque os datos de que dispoñía ata ese momento apuntaban cara a un sistema escolar cunha estrutura próxima á nosa (agora o recente Informe PISA 2003 volveu a poñer de manifiesto que producen resultados similares, lixeiramente máis favorables ao sistema español). A medida que avanzaba reafirmábame no acertado da elección, porque tiven a oportunidade de contrastar dous modelos (español e italiano) cunha mesma orixe (modelo francés), pero con evolucións diferentes e onde resultou posible observar unha maior influencia do modelo anglosaxón no italiano.

Noutra orde, a miña propia situación laboral, como mestra en centros de Educación Primaria e Educación Secundaria suscitábame outras preocupacións que contribuíron a delimitar o obxecto da miña investigación. A realidade vivida en diversos centros escolares facíame comprobar unha e outra vez que, sendo unha cuestión importante como elemento vertebrador, non abonda unha definición dos distintos niveis e etapas para configurar a realidade dos sistemas educativos. En especial, un elemento en concreto, o equipo directivo, e a súa influencia no funcionamento do centro e a definición do mesmo sistema educativo parecía ser un asunto de desigual relevancia no plano teórico e no plano práctico.

Dado que a dirección escolar se perfila como unha das grandes bazas dun sistema educativo, decidín centrarme en descubrir como repercutían as estruturas dos sistemas escolares na posta en práctica dos distintos modelos de dirección escolar, cal era o papel do director dentro da estrutura global e que tipo de influencias recíprocas se exercen, incluídas as repercusións, que no propio modelo, tiñan as condicións laborais a que se atopan sometidos –circunstancia que non é estritamente pedagóxica, pero que non podemos pasar por alto, se queremos comprender realmente por que teñen ou deixan de ter determinadas marxes de manobra–.

2. OBXECTIVOS

Tendo en conta que afrontaba tres realidades educativas coñecidas a nivel teórico polos meus estudos iniciais de Educación Comparada, e que da cuarta rea-

lidade, a española, tiña talvez o problema contrario, un coñecemento demasiado directo –como consta no coñecido aforismo, un exceso de “árbores individuais”, ben podería estar a impedirme “ver o bosque”–, comecei o meu labor investigador por dous focos de atención que, a medida que progresaba, se constituíron nos eixes centrais arredor dos que xirou a miña investigación:

- a) Coñecer a situación real de cada sistema escolar, o seu nivel de complexidade organizativa e institucional e a súa evolución actual. O interese en coñecer a súa situación radicaba en que se constitúe no marco en que ha de desenvolver o seu labor a figura clave sobre a que quería afondar: o director de centro escolar.
- b) Detectar posibles tendencias, liñas de evolución e o grao de éxito das distintas experiencias postas en marcha en relación coa dirección escolar en cada país, identificando problemas específicos en cada un deles. O modo en que se desenvolve a dirección escolar, a existencia dunha relación entre a formación esixida a quen vai desempeñar a función directiva e a cantidade de responsabilidade delegada na devandita persoa, as condicións laborais propias e dos posibles subordinados que configuraban o marco no que habería de traballar... foron os elementos que conformaron o segundo núcleo de atención.

A miña investigación propoñíase como obxectivo esencial descubrir elementos de contraste que me permitisen analizar os modelos de dirección escolar nos catro países dun mesmo ámbito europeo occidental, en relación cos seus correspondentes marcos institucionais. Deste xeito, o interese polos tres países veciños completábase cun intento de ver que podemos aprender deses casos, non para transplantar sen máis as solucións achadas, senón para analizar as analoxías que puidesen presentarse e aprender dos seus acertos e erros, de modo que puidésemos achegar conclusións concretas que axuden a mellorar a depauperada figura do director escolar español.

3. ESTRUCTURA E CONTIDO

Este tese de doutoramento consta de 1.187 páxinas que, organizadas en tres tomos, xiran en torno a dous grandes bloques, *Fundamentación Teórica e Estudo Comparativo*, precedidos por unha *Introdución* na que se reflicten as precisións de carácter metodolóxico necesarias en calquera investigación de Educación Comparada. Conta, ademais, cun índice xeral e outro detallado, así como con senllos índices de táboas, figuras e siglas. Ao final da obra pódese consultar un glosario de elaboración propia que contén os termos específicos propios de cada país utilizados ao longo da obra.

Así pois, tras as páxinas de introdución poderemos consultar o primeiro bloque de *Fundamentación Teórica*, onde se fai un achegamento ás actuais formulacións elaboradas dende as teorías organizativas en relación coa cuestión directiva. Efectúo ese achegamento dende dúas vertentes diferentes, pero complementarias, a vertente empresarial e a vertente educativa. Son consciente de que é un punto discutible, e de que dende algunhas correntes pedagóxicas se negou que a escola sexa unha «organización de corte empresarial», e de que, polo tanto, os presupostos aplicables sexan os mesmos que para unha empresa comercial. Certamente, as escolas non poden rexerse polos mesmos patróns e uns obxectivos puramente económicos como outro tipo de organizacións laborais, pero cremos que é indubidable que si comparten algúns dos seus trazos, aínda que só sexa polo feito de que as escolas dos sistemas escolares públicos italianos, franceses e españois forman parte doutras organizacións máis amplas que constitúen a armazón funcional nacional, e porque as escolas anglosaxonas funcionan cunha dinámica tipicamente empresarial.

No *Capítulo I* non realicei un estudo exhaustivo das teorías de xestión empresarial, pois non era o obxecto da investigación. Consideraba, non obstante, necesario achegarme con rigor a este ámbito empresarial, porque moitos avances sobre xestión directiva, sobre liderado, etc. realizados dende ámbitos sociolóxicos ou dende a psicoloxía social, efectuáronse xustamente no mundo das empresas, e logo foron convenientemente cribados para tentar adecualos ás realidades escolares. Tocáronse, polo tanto, aspectos das teorías empresariais que gardan unha relación directa coas cuestións fundamentais que afectan á dirección escolar, no intento de que a súa presenza me ofrecese unha visión o máis completa posible do fenómeno que me propoñía estudar, sen que iso supuxese desviarme en exceso cara a cuestións colaterais.

O groso desta fundamentación teórica constitúe o *Capítulo II*, dedicado ás teorías organizativas educativas. Optouse por dividilo en dous grandes apartados: o primeiro deles reflicte as tres grandes tendencias que constitúen os paradigmas básicos de investigación científica no ámbito educativo e apunta en que modo lle afectan á filosofía da dirección escolar. Na segunda parte, expoño conceptos concretos que directamente atinxen á función directiva nos centros escolares de Educación Primaria e Educación Secundaria. Algúns deses elementos, sendo interesantes, van quedar logo fóra do estudo comparativo, pero, debía de aludir a eles neste apartado de fundamentación, se quería dar unha visión completa de cara a onde se decantan as tendencias actuais no relativo á función directiva no ámbito disciplinario da Organización Escolar.

Na segunda parte dáse conta do *Estudo Comparativo* realizado. Esta comeza con catro capítulos onde se debullan as estruturas derivadas do ordena-

mento xurídico e organizativo dos sistemas escolares de Reino Unido (*Capítulo III*), Francia (*Capítulo IV*), Italia (*Capítulo V*) e España (*Capítulo VI*). Intentei na análise descritiva conformadora destes catro países, e na medida en que as peculiaridades de cada un mo permitían, respectar unha mesma estrutura que orientase a posterior síntese comparativa. Así, para cada país abordo no primeiro apartado, unha serie de cuestións contextualizadoras subdivididas en tres seccións que responden á estrutura organizativa do que poderíamos considerar a «administración educativa» propiamente dita, a «estruturación de niveis» do sistema educativo, e, por último, rematamos esa contextualización coa análise das cuestións máis candentes en cada país e que, polo tanto, difiren dun a outro: cuestións sobre a obrigatoriedade do ensino, procesos de reforma, xestión local dos centros, etc., aspectos considerados, en suma, de grande importancia e necesarios para comprender as realidades nacionais e que están a repercutir de xeito directo no desenvolvemento da vida escolar. Estimouse imprescindible ofrecer esa visión panorámica de cada sistema educativo para poder contextualizar plenamente a complexa realidade na que se atopa inmersa a figura do director e o seu ámbito institucional nacional, referido ao goberno e á administración dos centros docentes.

O segundo apartado de cada capítulo descriptivo aborda as funcións encomendadas á figura do director escolar no seu ordenamento xurídico, organizativo e administrativo, nun intento de ordenar datos que permitan axuizar se realmente nos catro países estudados se comparte unha mesma filosofía de fondo sobre o que debe ser a función directiva. Non é asunto banal, pois dende cada país fórmulanse teorías organizativas e modos de mellora da función directiva que traspasan fronteiras, e que poden non sustentarse sobre o mesmo concepto de base.

A partir do terceiro apartado, en cada país tratamos unha serie de cuestións que poderían ser consideradas «laborais» e que non adoitan ser obxecto de estudo dende o campo educativo, senón máis ben materia de análise dende disciplinas relacionadas coa xestión e a administración pública. No entanto, estou convencida de que aspectos como as *condicións laborais* en que os directores desempeñan o seu traballo, as oportunidades de *formación* que se lles ofrecen, o sistema de *avaliación* a que se atopan sometidos ou que exercen sobre as persoas ao seu cargo, e mesmo o sentimento corporativista que todo iso pode xerar e que se traduce na necesidade de *asociarse* para defender as súas propostas, son fundamentais para axudar a configurar o perfil da figura do director e para explicar por que sucede na práctica escolar o que realmente acontece. Péchase cada capítulo descriptivo cunhas conclusións parciais que pretenden ser unha primeira interpretación da realidade descrita.

Os capítulos sétimo, oitavo e noveno desta tese de doutoramento constitúenos a *Síntese Comparativa*, as *Valoracións sobre a Síntese Comparativa* e as *Conclusións e Propostas*. Na *síntese comparativa* ordeno os datos que presentei en cada capítulo descritivo a través de dezasete táboas de elaboración propia –un, por cada aspecto investigado–, ofrecendo a visión conxunta da situación nos catro países. O capítulo de *valoracións* estivo motivado polo feito de que, tras tantos anos de investigación e maduración de ideas e conceptos, temía que as conclusións, expresadas nunhas poucas liñas, puidesen resultar carentes de sentido para quen non experimentase ese mesmo proceso. Por iso, cando, por exemplo, me refiro ás diferentes denominacións que recibe a figura do director, acudo á teoría de Jerome Bruner sobre a formación de conceptos, para axudar a entender por que considero que a denominación é unha cuestión fundamental.

Respecto ás *conclusións* finais deste estudo, ás que chego despois dunha fase de reflexión comparativa á luz dos datos expostos con anterioridade, optei por formulalas de xeito concreto, xunto a unha serie de recomendacións de mellora centradas especialmente na situación española.

Pecho o informe da tese coas referencias bibliográficas organizadas en cinco apartados: a bibliografía de carácter xeral, sobre cuestións organizativas e comparativas e a específica de cada país. Este material bibliográfico, recompilado na súa maior parte durante as miñas estancias en cada nación, componse tanto de referencias lexislativas consultadas directamente nos boletíns oficiais estatais, como de fontes secundarias. Presento, pois, a bibliografía de cada nación diferenciada en *fontes primarias*, que inclúen todas as referencias lexislativas, e *fontes secundarias*, nas que se mostran tanto as obras monográficas, como os artigos de revistas especializadas.

4. METODOLOXÍA

O estudo dun sistema escolar e da súa figura central de dirección é unha cuestión complexa, pois préstase a que se afronte tanto dende perspectivas organizativas, sistémicas, como dende perspectivas de tipo sociolóxico, nas que a figura do director escolar desborda o espazo e os procesos meramente escolares para entrar a formar parte dunha máis ampla estrutura.

Á complexidade do tema obxecto de investigación, sumábase a existencia dunha grande diversidade de enfoques e aproximacións metodolóxicas no campo da Educación Comparada. Se ben tal diversidade é unha natural resposta á dificultade de apreender os fenómenos educativos, cremos necesario definir a natureza da metodoloxía que se utilizará neste traballo. O modelo metodolóxico levado a cabo responde, en liñas xerais, á proposta realizada polo profesor García

Garrido en 1991; por conseguinte, tras a identificación inicial do problema, as fases fundamentais na realización do traballo foron a delimitación do obxecto e método da investigación, o estudo descritivo (fase analítica) e o estudo comparativo (fase sintética).

O método utilizado nesta investigación consistiu, fundamentalmente, na observación directa dos fenómenos escolares e no estudo das fontes de información relativas ao sistema educativo e a figura do director en cada país, complementado coas impresións dos que se constitúen en protagonistas na práctica educativa.

Respecto ás fontes impresas, inclúen, primordialmente, a documentación de carácter legal, así como publicacións oficiais e a bibliografía nacional e internacional aparecida nos últimos anos en relación con este tema. A selección de fontes comprende, polo tanto, aquelas de carácter primario, así como as de carácter secundario. Para levar a cabo a recompilación das fontes primarias, foi necesario acudir, sobre todo, ás publicacións dos boletíns oficiais onde saen á luz todas as disposicións lexislativas nos tres países cuxo sistema educativo responde ao modelo funcionarial (Francia, Italia e España) e ás publicacións oficiais do Departamento de Educación, no caso de Reino Unido. Tamén, na medida en que me foi posible, utilicei os documentos oficiais das propias escolas: os seus rexistros, os seus regulamentos, proxectos educativos, etc., se ben, dada a menor sistematización –e, ás veces, transitoriedade destes– observada en moitas escolas, non considerei oportuno incluílas como «fonte» de referencia.

As fontes secundarias refírense tanto a estudos descritivos como comparativos sobre sistemas educativos e dirección escolar, fundamentalmente dos países obxecto desta investigación, pero non unicamente deles. Para este segundo tipo de fontes, resultaron especialmente pertinentes os estudos realizados no ámbito de organismos nacionais, como a Biblioteca Nacional Central e a Biblioteca de Documentación Pedagóxica italianas, as Bibliotecas da *Facoltà delle Scienze dell'Educazione* florentina, do *Institute of Education* da Universidade de Londres, as dependencias do *Sanctuary Buildings*, as oficinas da *Academia* de París, dos *Proveditorato agli Studi* de Roma, Florencia e Bari.

Considerei tamén os fondos de Asociacións Nacionais de Directores, como a *Associazione Nazionale Presidi e Directori Didattici (A.N.P.)* italiana, a *Amicale des Proviseurs* ou o *Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale (S.N.P.D.E.N.)* francesas ou a *National Primary Headteachers' Association (N.P.H.A.)* e a *Secondary Heads Association (S.H.A.)* anglosaxonas, entre outras. En España, a falta de organizacións directivas da mesma entidade, recorrín ás informacións subministradas por sindicatos xenera-

listas de raizame nacional, como *Comisións Obreiras*, a *Unión Xeral de Traballadores*, ou a *Asociación Nacional de Profesores de Ensino*.

No estudo das fontes secundarias non nos limitamos aos centros nacionais, senón que acudimos, así mesmo, a organismos de carácter internacional: Eurydice (unidade europea e unidades nacionais), Consello de Europa e O.C.D.E. Tamén foi de utilidade a información obtida por medio de publicacións especializadas, tanto en organización escolar e docencia (*School Organisation*, *Journal of Education Policy*, *Organización y Gestión Educativa*, *Educational Management and Administration*, *Educational Administration Quarterly*, *Journal of Educational Administration*, *The Heads Legal Guide*, *Dirgenti Scuola*, *L'Educatore*, *Nuova Paideia*, *Recherche Didattiche*, *Tuttoscuola*, *Innovazione Educativa*, *Annali della Pubblica Istruzione*, *Administration et Éducation*, *L'Enseignant*, *Éducation et management...*) como en Educación Comparada (*Comparative Education Review*, *Comparative Education*, *Compare*, *International Review of Education*, etc.).

A información recompilada a través destas fontes escritas foi contrastada e complementada en determinados aspectos a través da consulta a personalidades e expertos que desenvolven o seu labor no sistema educativo de cada país.

5. RESULTADOS-CONCLUSIONES

O último capítulo da tese recolle as conclusións que pechan a investigación, pero non se esgotan en si mesmas, senón que se converten nunha nova chamada para, no futuro, continuar afondando nun tema que medra por días e, sobre o que a práctica das escolas, demanda un maior coñecemento. Despois dunhas conclusións xerais para catro realidades nacionais, fórmulanse unha serie de propostas adaptadas ao caso español, posto que ese foi un dos motivos que me impulsou a emprender esta investigación. Velaquí, pois, as conclusións:

- a) En función do panorama descrito nos capítulos precedentes, a primeira conclusión é que os modelos de dirección en cada país varían, si; pero non é posible falar de “modelos” puros funcionariais ou de mercado, aínda que recorramos a eles para aludir máis á filosofía de fondo que impregna todo o sistema escolar, que ao perfil laboral do director. Non vexo, pois, impedimento para que, cun modelo ou con outro, se adopten, coas debidas precaucións, solucións propias do outro sistema. Así o demostran funcións atribuídas aos directores escolares de Educación Secundaria franceses e aos directores italianos, en xeral, que, pertencendo a sistemas tipicamente funcionariais, incorporan elementos de xestión propios dunha empresa privada tanto no relativo ao control do persoal, á determinación da súa formación, etc.

- b) Unha vez coñecida a situación real de cada sistema escolar, o seu nivel de complexidade organizativa e institucional e o seu estado de evolución actual, conclúo que, de todas elas, son altamente relevantes as cuestións que afectan á situación laboral, tanto do director como das persoas ás que debe dirixir, ata o punto de que, ás veces, chegan a pesar máis que a propia estrutura institucional, que o nivel que se imparta no centro.
- c) En canto ás tendencias, liñas de evolución e grao de éxito das distintas experiencias postas en marcha en relación coa dirección escolar de cada país, observo que a propensión é camiñar cara a un modelo mixto. O problema estriba en determinar que dose de elementos “de mercado” e “funcionariais” está disposta a aceptar a poboación de cada país. Un problema no que, ademais, se mesturan dúas áreas interrelacionadas: a área didáctica e a área organizativa. Deben correr parellas, sen que unha caia no seguimento da outra, pero manténdose atentas aos cambios de cada cal¹. Neste mesmo sentido, aprecio un fenómeno en España: tratándose dun modelo de xestión de innegable influencia francesa, incorporou elementos illados do modelo anglosaxón nas cuestións curriculares², coa adopción en 1990 dos Deseños Curriculares Base. Indubidablemente, isto constitúe unha fonte de tensións, pois obriga a unha especie de “cohabitación” –de coñecidas e nefastas consecuencias, por certo, no ámbito político francés– entre modelos incompatibles, talvez non tanto nas súas formas como no fondo, no tipo de «servizo» que din prestar. Creo que a maior parte dos problemas que afectan ao noso país proceden destas fusións parciais de modelos, se cadra non o suficientemente analizadas como para compatibilizar as filosofías de fondo.
- d) En relación co punto anterior, estimo que as reformas que se fagan nos sistemas de dirección en cada un destes países ha de facerse dun modo holístico, atendendo non só a cuestións organizativas ou didácticas, senón tendo tamén en conta as condicións laborais, para que se chegue a unha verdadeira harmonía entre as funcións e os poderes que di atribuír oficialmente aos que desempeñan as funcións de dirección e as condicións reais en que debe desenvolver esas mesmas funcións.
- e) A actuación do director e o seu posible equipo non pode improvisarse. É necesario contar cun plan de traballo que non sexa unha carga burocrática máis, senón realmente un documento de traballo que oriente e guíe o labor directivo. A formulación dese plan é de tal envergadura para o bo funcionamento das institucións educativas que non pode

facerse un único plan para todos os centros do país, nin facelo recaer só sobre as costas dos propios afectados, nin se pode converter nun elemento simbólico, como o «programa electoral» español. É un documento que debe partir dunha análise profunda e seria da realidade escolar, e por iso, o modelo de «carta de misión» iniciado en Francia en 2002 –á espera dos seus primeiros resultados– é moi interesante: supón un esforzo reflexivo previo por parte do director e a inspección. Debería supoñer, aínda que sabemos que a isto son remisas as administracións públicas, unha especie de «contrato» entre o director que fai a proposta e a Administración á que llo propón, para que esta ofrecese os medios necesarios para poder levalo a cabo.

f) Estimo que un aspecto a coidar de modo especial é a preparación que reciben estes dirixentes, posto que a concesión de grandes poderes debe ir unida á devandita preparación. Dada a importancia deste aspecto, as administracións públicas están obrigadas non só a definir un cadro normativo coherente, senón tamén a poñer en marcha un axeitado sistema de formación permanente. Resulta imprescindible en función dos datos solicitados que a persoa que acceda á dirección, sexa cal sexa o procedemento, teña unha formación específica «antes» de acceder definitivamente e con plenos poderes ao posto, xa que, pola contra, se debe experimentar con realidades que non se van poder cambiar. Para que esa formación sexa verdadeiramente útil debe cumprir, ao noso xuízo, dous requisitos indispensables:

- Que o seu contido proveña dunha reflexión conxunta entre os teóricos da cuestión e os propios directores xa en exercicio.
- Dado que, na súa maior parte, os que exercen a dirección proveñen do ámbito docente, a patronal –sexo o Estado ou sexa a instancia pública ou privada– debería ofrecerlles aos seus empregados a posibilidade de formarse flexibilizando as condicións de traballo en que xa se atopan. Dende un punto de vista puramente empresarial trataríase dun investimento estratéxico en persoal cualificado.

Igualmente, as condicións para a formación permanente deben encadrarse nun marco estratéxico nacional e non deixarse á vontade e/ou posibilidades reais de cada persoa. Avogo pola implantación dunha formación inicial específica que permita o acceso ao corpo de directores de centros escolares. Como as funcións e actividades que ha de desempeñar un director están claramente diferenciadas das puramente docentes, estimo que a súa preparación tamén ha de diferir.

- g) Indo un pouco máis lonxe, creo que de nada servirá unha formación estándar en todo un país, porque ningún dos analizados é quen de presentar un único tipo de escolas, nin todas presentan as mesmas necesidades –pensemos nunha escola rural, nunha escola urbana, nunha situada en zona de risco social, etc.–. Polo tanto, poderían establecerse *itinerarios*: igual que na docencia se preparan durante tres anos para atender a un determinado alumnado, a formación de directores escolares podería establecer liñas que, ademais, obrigarían os posibles candidatos a formularse de entrada que tipo de escola queren dirixir, que queren facer realmente.
- h) Respecto á avaliación dos directores, debemos sinalar que unicamente terá sentido a súa existencia se realmente serve como elemento discriminador para saber quen está a realizar un bo traballo e quen necesita mellorar e en que. Reclamamos para os sistemas de avaliación das persoas que exercen a dirección o mesmo concepto de avaliación formativa e continua que se aplica ao alumnado nas escolas. Esa avaliación, ademais, debe ponderar en que medida o incumprimento ou o cumprimento das funcións asignadas dependen da persoa ou das circunstancias e estruturas que o rodean. E debera ter efectos reais, non só sobre a situación laboral da persoa afectada, senón tamén sobre a propia Administración, de modo que os resultados fosen, dalgún modo, vinculantes para axudar a mellorar a situación das escolas e, polo tanto, da figura que as debe dirixir.
- i) Na definición das liñas formativas, como en todo o que afecta á situación en que han de desempeñar o seu traballo, os directores necesitan ter unha voz propia. Por iso, considero altamente beneficioso que existan organizacións dedicadas a facer oír a súa voz. Nos tres países investigados de alén das nosas fronteiras, hainas. Porén, son na súa maioría de tipo sindical –o que nos leva de novo ás cuestións laborais–, non existindo asociacións do tipo «colexio profesional». Iso podería ser comprensible en España, onde os directores non constitúen unha profesión específica, pero non no resto. Cremos que a existencia deste tipo de entidades en todos os países lles permitiría ter unha maior forza e ser interlocutores válidos entre eles, de xeito que lles posibilitasen adoptar esa visión global tan necesaria para abordar a complexa tarefa da dirección escolar.

6. PROPOSTAS

Resumindo, a nosa proposta concreta para España é unha profesionalización da figura do director que inclúa os seguintes aspectos:

- a) Análise conxunta entre todos os sectores implicados –Administración, investigadores do ámbito organizativo e comparado, e directores e profesorado– para atopar unha nova definición que xunte as diferentes perspectivas da función directiva escolar.
- b) Maior poder de decisión e execución en cuestións administrativas, económicas e, sobre todo, na xestión do persoal, de cara a poder implementar realmente un labor educativo consensuado nun centro.
- c) Dedicación exclusiva á tarefa directiva, aínda que cunha condición indispensable, traballar primeiro como docente, para poder contextualizar os problemas que xera o labor educativo e sen que isto supoña perder o contacto co resto da comunidade educativa.
- d) Mantemento da elección do director polo Consello Escolar, dunha terna proposta pola Administración (ou á inversa).
- e) Mobilidade entre centros das persoas candidatas á dirección, non só no momento de acceder por primeira vez a un posto directivo, senón como posibilidade de promoción no exercicio desta función.
- f) Auténticas oportunidades de formación inicial e continua, protexidas pola Administración non unicamente de forma nominal, senón con medidas laborais concretas que a contemplen como unha tarefa máis do director.
- g) Apoio da inspección á dirección, entendida non como unha aquiescencia automática dos seus actos, senón como unha inspección formativa, que axude a encamiñar accións incorrectas e apoie as correctas.
- h) Introducción dun plan de traballo que realizase o profesor para a súa escola concreta, cun compromiso por parte da Administración de poñer ao seu alcance os medios necesarios.
- i) En realidade, a solución podería vir dunha mestura: debería ser un itinerario profesional ao que só accedesen os mestres.
- k) Cómpre un organismo específico dedicado á formación directiva escolar, ben como o Centro Nacional de Formación de Inspectores e Directores francés ou ben como o Colexio Nacional de Liderado Escolar anglosaxón. Podería ser un centro nacional, un observatorio, un instituto, etc., pero un organismo específico que rastrexase as tendencias e necesidades concretas e fose interlocutor válido destoutros xa existentes.

Para conseguir todo iso, resulta imprescindible abordar cada cambio na figura do director dende unha perspectiva holística, en relación co status do centro: non se lle poden atribuír ao director funcións que non se correspondan coas circunstancias reais de autonomía dos centros. A solución dos problemas só se alcanzará, realmente, cando se faga un esforzo común entre os sectores xa aludidos: Administración, teóricos e prácticos do sistema educativo, en xeral e, en relación coas outras funcións do ámbito escolar –en especial a función docente e a función inspectora– da función directiva, en particular.

Unha vez alcanzado o noso propósito de coñecer e comprender a función directiva nos catro países obxecto desta investigación, estamos agora en mellor situación para discernir que vía nos queda aínda por percorrer. Finalizo a miña tese cunha ollada ao futuro e un catálogo de cuestións que aínda quedan por resolver, pero non porque non procurase datos, senón porque eses datos aínda non se atopan «disponibles». En efecto, considerei cada país por separado e tratei as condicións laborais no marco que coñecemos dende sempre: países con profesorado nativo, coas fronteiras pechadas «aos outros», salvo no caso do profesorado de idiomas. Pero non podemos perder de vista que cada unha destas catro nacións se move nun contexto máis amplo: o da Unión Europea.

No presente estudo abordei dous tipos de países: Francia, que é consciente de ser unha nación –con todos os seus proles e os seus contras, pero con ese sentido de unidade–, e Reino Unido, España e Italia, que conviven a diario con intentos de atomización que, se non se producen de feito, si se translocen no sentir dunha parte da súa poboación. Sabemos que os diferentes contextos socioculturais afectan a cada sistema escolar concreto. Pero... ¿detivémonos a pensar realmente nas condicións laborais dun colectivo de traballadores que aínda acha restrinxidas as súas posibilidades de mobilidade polo territorio europeo, pero que, sen dúbida, tarde ou cedo lograrán? Non é ciencia-ficción: de feito, xa poden concorrer ás oposicións de maxisterio en España cidadáns da Unión Europea que acrediten o coñecemento da lingua castelá –e autonómica nas Comunidades en que é preciso–. Certamente, non é un feito frecuente, pero a posibilidade existe.

¿Ata que punto poderemos falar dun sistema educativo unificado para toda Europa? ¿E en que sentido o faremos? ¿Tratarase de establecer un currículo oficial común, co que achegarnos a modelos educativos rexeitados nalgúns países e empezados a adoptar noutro? ¿Centraranse os esforzos nos deseños curriculares e nas etapas educativas e esquecerán os modelos organizativos e de xestión? ¿Como conxugar, por exemplo, os distintos modelos directivos que analizamos na nosa investigación? ¿Como afectará aos modelos directivos de cada país a incorporación de persoas que, vindo dun país, se insiran noutro e, polo tanto, importen

a súa propia concepción de como deba funcionar un centro? ¿Podemos aprender algo das experiencias que xa están a suceder en España, onde os cidadáns comunitarios acceden a cargos de xestión municipal?

Son cuestións que quedan aínda abertas, pero sobre as que prometo empregar as miñas enerxías investigadoras no futuro. Son consciente de que exceden con moito o labor que poida desenvolver unha soa persoa, un só grupo de investigación, e mesmo varios grupos de investigación dunha soa área. Avogo, dende estas postremeiras liñas, pola creación de grupos interdisciplinarios que incorporen non só a investigadores do campo educativo, senón tamén doutros ámbitos sociolaborais, convencida como estou de que as solucións nun mundo global deben ser tamén globais.

7. NOTAS

¹ Por exemplo, cando se fala de que o modelo anglosaxón está a virar cara a modelos centralistas, en realidade está a facelo no campo didáctico —coa fixación hai xa doce anos do seu Currículo Nacional, pero observamos que nas cuestións estritamente organizativas continúa mantendo un alto grao de autonomía.

² Italia fíxoo con maior claridade nas cuestións organizativas. É significativo que mesmo adopta as denominacións inglesas sen traducilas, como a de *break* para aludir aos recreos, o *part estafe* para referirse a tempos parciais ou os *satge* cando se mencionan os períodos de prácticas en empresas. Son vocábulos que poden consultarse tal cal en dicionarios de lingua italiana, pois están xa plenamente incorporados.