



5

participación Educativa

MONOGRÁFICO: LA PARTICIPACIÓN Y LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

participación Educativa



LA PARTICIPACIÓN Y LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

EDITORIAL. La participación y la dirección de los centros escolares.

MONOGRÁFICO: La participación del Presidente del Consejo Escolar de Centro en el sistema educativo.

- * La participación y la dirección de los centros escolares. *Por Antonio Frías*
- * Los directores de los centros escolares en el sistema educativo. *Por M^a Jesús del Arco.*

ESTUDIOS-INVESTIGACIONES

- * La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Por M^a J. Fernández Díaz.*
- * El acceso a la dirección de un centro educativo. *Por Joan Teixido Saballas.*
- * Participación e inmigración en los centros escolares. *Por Mikel Ángel Essomba Gelabert.*

TRIBUNA ABIERTA

- * *En rique Roca Cobo:* La dirección del centro educativo y los objetivos 2010.
- * *José Antonio Martínez Sánchez:* La dirección escolar, ¿una cuestión sin resolver?
- * *Luis Centeno:* La dirección en los centros concertados.
- * *Manuel Álvarez Fernández:* La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos.
- * *A. Mayorga:* La dirección educativa y su problemática

ENTREVISTA: Josefina Aldecoa. La mirada de la Institución Libre de Enseñanza.

FIRMA INVITADA : La función directiva en los centros educativos. Por Emilio Iguaz.

EXPERIENCIAS.

Educar hoy, educando a todos. IES Fernando de los Ríos. Fuente Vaqueros (Granada). *La participación de los padres: un indicador de calidad y equidad educativa.* Colegio Claret. Infantil y Primaria. Barcelona. *El Centro de Adultos Antonio Gala.* Ciudad Real. *San Antonio Multicultural.* Colegio San Antonio. Infantil y Primaria. Madrid. *Dirección, participación y cooperativas vascas de enseñanza* Ikastola Txantxiku. Oñati. Guipúzcoa. *Eliseo Godoy, un proyecto educativo para todos.* CEIP Eliseo Godoy. Zaragoza. *Una experiencia de dirección participativa.* Escuela Infantil Mafalda. Getafe (Madrid). *La implantación de la norma ISO 900:2000 en un centro público de Secundaria: Toda una aventura.* IES Daviña Rei. Monforte de Lemos (Lugo).

INDICE	Pag
Editorial. La dirección del centro escolar.....	3
MONOGRÁFICO. La participación y la dirección de los centros escolares.	
Antonio S. Frías. Consejero Técnico del CEE. La participación y la dirección de los centros escolares.....	5
Mª J. del Arco. Alta Inspección. Madrid. Los directores de los centros escolares en el sistema educativo.....	18
ESTUDIOS-INVESTIGACIONES	
Mª J. Fernández .La dirección escolar ante los retos del siglo XXI.....	23
Joan Teixidó. El acceso a la dirección de un centro educativo	39
M.A. Essomba. Participación e inmigración en los centros escolares	49
TRIBUNA ABIERTA	
Enrique Roca. La dirección del centro educativo y los objetivos 2.010.....	66
J.A. Martínez Sánchez. La dirección escolar, ¿una cuestión sin resolver?.....	74
Luis Centeno. La función directiva en los centros privados concertados	78
Manuel Álvarez. La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos.....	83
Alfredo Mayorga. La dirección educativa y su problemática	93
ENTREVISTA.	
Josefina Aldecoa. La mirada de la Institución Libre de Enseñanza.....	99
FIRMA INVITADA.	
Emilio Iguaz de Miguel. La función directiva en los centros educativos.....	108
EXPERIENCIAS.	
Educación hoy, educando a todos. IES Fernando de los Rios. Fuente Vaqueros (Granada).....	117
La participación de los padres: un indicador de calidad y equidad educativa.	
Colegio Claret. Infantil y Primaria. Barcelona.....	127
El Centro de Adultos Antonio Gala.Ciudad Real	135
San Antonio Multicultural.Colegio San Antonio. Infantil y Primaria. Madrid.....	144
Dirección, participación y cooperativas vascas de enseñanza Ikastola Txantxiku. Oñati. Guipúzcoa.....	154
Eliseo Godoy. Un proyecto educativo para todos. CEIP Eliseo Godoy. Zaragoza.....	160
Una experiencia de dirección participativa. Escuela Infantil Mafalda. Getafe (Madrid).....	172
La implantación de la norma ISO 900:2000 en un centro público de Secundaria: Toda una aventura	
IES Daviña Rei. Monforte de Lemos (Lugo).....	178
BIBLIOGRAFÍA.	
La dirección del centro escolar.....	185

Participación educativa

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín
Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

Jose Luis de la Monja

Vocales

Miembros de la Comisión Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Cruz del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^a Rosa de la Cierva y de Hoces

Senen Crespo de las Heras
(Secretario coordinador)

Antonio Frias del Val

M^a Luisa Martín Martín

Paloma Martínez Navarro

José L. de la Monja Fajardo

Augusto Serrano

Juan J. Verdugo Pindado

Maquetación, diseño y fotografía

Juan J. Verdugo

jose.verdugo@mec.es

c.escolar@mec.es

CONSEJO ASESOR de ESTUDIOS

Agustín Dosil Maceira

Juan M. Escudero Muñoz

Manuel de Puelles Benítez

Antonio Romero López

CONSEJO ESCOLAR del ESTADO

CEE *Participación Educativa* n° 5 pp.

La dirección del centro escolar

Los estudiosos de la educación atribuyen una importancia creciente a la labor directiva en la conformación del llamado “clima escolar”, en los resultados académicos y, desde luego, en la conducción de los cambios y en la adaptación de los centros a los retos que plantea una situación social en rápida y profunda mutación. En esto no hacen sino coincidir con la percepción intuitiva de padres y profesores que suelen asociar la buena marcha de un centro educativo al trabajo de equipos directivos preocupados y dedicados con ilusión a su tarea.

Uno de los aspectos más discutidos, en las reformas legislativas registradas en los últimos años dentro del Consejo Escolar del Estado, ha sido, precisamente, el del nombramiento de los equipos directivos y la participación de los sectores de la comunidad escolar en su elección o selección. Se ha prestado menos atención, sin embargo, a las funciones que la ley atribuye a los equipos directivos, en especial al director del centro. Sin desdeñar la polémica sobre el nombramiento, que probablemente seguirá aflorando, Participación Educativa quiere llamar la atención sobre esos otros cambios que la LOE introduce y que se refieren a las competencias atribuidas al Director en lógica coherencia con la mayor autonomía de que se dota a los centros.

La LOE expone en su fundamentación que el sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones a la consecución de los objetivos compartidos con los países que forman parte de la Unión Europea, pero no será posible llevarlos a buen puerto sin una dirección involucrada en el modelo, desarrollo y seguimiento de los mismos. Entre estos objetivos destaca el mejorar los resultados generales, reducir las elevadas tasas de quienes terminan la educación básica sin titulación o abandonan temporalmente los estudios; conseguir el máximo desarrollo posible de todas las capacidades de los alumnos, garantizando al tiempo una igualdad efectiva de oportunidades y la mejora del nivel educativo de todo el alumnado. Será labor del director/a ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar cuantos

planes considere la comunidad educativa que sean pertinentes para conseguir los objetivos descritos y reflejados en el proyecto educativo del centro. Esta dirección pedagógica implica también mantener en el claustro de profesores la necesidad de la formación permanente e impulsar los proyectos de investigación y las innovaciones metodológicas, como indicadores de la calidad y como método para hacer una realidad efectiva el principio de aprendizaje a lo largo de la vida.

Hoy los centros escolares no son ya exclusivamente instancias académicas, sino instituciones cada vez más complejas, en las que coinciden alumnos, profesores y padres, con el personal de administración y servicios y con otros colectivos profesionales cuya intervención es cada vez más habitual en los centros. Si a esto se le suma que los centros educativos no son ajenos al fenómeno de la inmigración y que deben diseñar su organización y funcionamiento como espacios interculturales, donde se fomente el respeto al otro, a lo distinto, porque lo diverso enriquece y lo diferente es complementario de lo propio, la figura del director, como favorecedor de la convivencia y garante de la resolución de conflictos, encuentra su plena razón de ser. A estas tareas habrá de sumar cuantas favorezcan la colaboración con las familias, con organismos e instituciones del entorno del centro. Asumidas estas funciones, la dirección debería tener siempre presente que los diversos colectivos que conforman el centro están integrados por personas que necesitan que se les reconozca su esfuerzo, se les abran cauces de comunicación adecuados, marcos bien definidos de competencias y actuaciones, foros de debate en los que las críticas sean asumidas e interpretadas como método de avance en la búsqueda de los objetivos comunes. Esto supone que quien ejerza la función directiva posea las habilidades sociales imprescindibles: este papel de mediador será el procedimiento más idóneo para que el principio de equidad se haga realidad como manifestación de un esfuerzo compartido.

A estas dos funciones descritas habría que sumar una tercera: la representativa. Es una función con doble cara. El anverso, representante de la Administración educativa en el centro y, el reverso, portavoz de los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa ante aquélla. Saber conjugar estos dos planos, aparentemente tan dispares, no siempre resulta fácil, pero tener como principio organizativo y de adjudicación de recursos la atención a la diversidad supone asumir un modelo de gestión abierto y flexible, adecuado a las necesidades del aprendizaje e intereses de los alumnos del centro.

En definitiva, el reto consiste en pasar de un perfil de director principalmente “funcionario” y gerencial, volcado en el control administrativo y disciplinar del centro, a un liderazgo positivo capaz de interpretar las necesidades y problemas y de aunar voluntades y esfuerzos para resolver esos problemas y lograr los objetivos propuestos. Desde el punto de vista de los sectores de la comunidad escolar este giro se presenta como positivo y adecuado. Abre nuevas expectativas a la participación y propicia una implicación más activa en la educación. A cambio, hace más compleja la tarea directiva. Participación educativa presenta en este número varios ejemplos de buenas prácticas de dirección en centros muy distintos de la geografía española. El lector comprobará que en todos ellos concurre el compromiso de personas que asumen las responsabilidades con ilusión, el apoyo decidido de la comunidad escolar y el concurso necesario de la administración educativa competente. El éxito de la tarea directiva vinculado a la exigencia y al apoyo de los miembros del centro, más que al descubrimiento de líderes singulares que resuelven con su personalidad extraordinaria conflictos y situaciones complejas. Esa es la lección.

La participación y la dirección de los centros escolares



Antonio-Salvador Frías del Val
Consejero Técnico del Consejo Escolar del Estado.

SUMARIO: 1. Introducción; 2. La participación, la dirección y los indicadores de la educación; 3. Evolución legislativa; 4. La participación y la dirección: líneas de futuro.

Palabras clave: Participación; Director de los centros.

Resumen: El artículo trata la problemática de la participación educativa y sus relaciones con la dirección en los centros escolares. Tras una introducción del tema, se aborda la situación existente en la dirección de nuestros centros, analizando distintas variables derivadas del Sistema de Indicadores de la Educación en España. 2006, lo que nos enmarca la situación en la actualidad referida a los titulares que ejercen la función directiva. Seguidamente se presenta la evolución habida en nuestra legislación educativa en relación con la dirección escolar y la participación de los sectores educativos en dicha dirección y en la elección del director, desde la aprobación de nuestra Constitución hasta nuestros días, con la publicación de la LOE. Para finalizar se desarrollan las líneas por las cuales podría discurrir esta interrelación en el futuro, atendiendo a nuestra vigente legislación, a las necesidades del sistema y a los intereses de los sectores más directamente implicados.

Abstract: The paper focuses on the situation of the educational participation and the relationship between that participation and management at schools. After an introduction of the matter, it includes an approach on the present situation of management in our schools. Different issues from the "System of Indicators of the Education in Spain. 2006", are put down in order to frame the present situation of managerial function. Afterwards, it shows the evolution of our educational legislation since our Constitution got into force up to the publication of the LOE, paying attention to the different aspects related to the school management and

the participation of the educational sectors in the above mentioned management and in the election of the school's manager. To finish with, the paper includes an analysis on the ways of future for development of this relationship, according to our legislation now in force and attending the needs of the system and the interests of the sectors involved.

1. Introducción

A la hora de examinar la participación en la educación, derivada de nuestra Constitución, y sus relaciones con la dirección de los centros educativos, se plantean distintos enfoques y posicionamientos que tienen un reflejo directo en las Leyes Orgánicas que han abordado la materia en nuestra reciente historia legislativa.

Como se observará con mayor detenimiento, al tratar la evolución legislativa habida en la materia, hay que poner de manifiesto que nuestra Constitución recoge el principio de intervención de los profesores, los padres y madres de alumnos y los propios alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos (artículo 27.7 C.E.), en los términos que la Ley establezca. Dicho planteamiento no implica que exista un imperativo constitucional para que los sectores de la comunidad educativa intervengan en la dirección de los centros docentes, sino sólo en su control y gestión.

Según lo anterior, la participación de dichos sectores en cualquiera de las actuaciones relacionadas con la dirección de los centros está en función de lo que las Leyes determinen y, por tanto, podrá revestir una mayor o menor intensidad, dependiendo en cada momento del enfoque legislativo aprobado por las Cortes Generales.

Se debe tener presente que la evolución normativa habida en lo que respecta a la participación educativa y la dirección escolar está no sólo basada en diferencias de carácter ideológico, que lógicamente se encuentran detrás de determinadas opciones legislativas, sino también hay que tener en consideración que los diferentes modelos se conforman como respuestas ante la cambiante realidad de la sociedad y de los centros educativos, con el intento de dar solución a las nuevas necesidades surgidas. En la segunda parte de este artículo se realizará un acercamiento a la realidad que se ha ido conformando en esta materia en cada momento.

Una vez realizada la referida aproximación a la realidad existente, trataremos en el apartado tercero del artículo la evolución normativa habida en nuestra reciente historia legislativa, normas que, de diversas maneras y desde perspectivas no siempre coincidentes, intentaron dar solución a la problemática observada.

En este punto, cabe hacer referencia a distintos modelos de dirección escolar, presentes en nuestra historia legislativa inmediata, conformados de acuerdo con dos criterios principales. El primer criterio se relaciona con los requisitos de los candidatos a la

dirección escolar y el segundo criterio hace alusión al órgano que debe proceder a la elección de tales candidatos.

Por lo que respecta a los requisitos de los candidatos, los modelos fluctúan entre la inexistencia de requisitos especiales de formación o experiencia, hasta la necesidad de contar con habilitaciones administrativas para poder presentar la correspondiente candidatura a director, habilitación basada en las características de experiencia, formación o evaluación del trabajo realizado por el candidato.

En cuanto respecta al criterio que se relaciona con el órgano que elige al director del centro, las posiciones han variado desde una elección directa por parte del Consejo Escolar del centro hasta la elección llevada a cabo por parte de comisiones en las que se encontrasen representados, con distinto peso, tanto los representantes de la comunidad educativa como la Administración.

Finalmente, en el cuarto apartado del artículo se presentan las líneas de futuro que pueden marcar la evolución de la participación en la educación y el desarrollo de la dirección escolar.

2. La participación, la dirección y los indicadores de la educación

En este apartado realizaremos una sumaria referencia a la situación real de la dirección escolar en nuestro sistema educativo y su relación con la participación de la comunidad educativa, recurriendo fundamentalmente al Sistema de los Indicadores de la Educación en España, publicados en 2006.

En primer lugar, se debe poner de manifiesto que la dirección escolar ha experimentado una creciente complejidad en los tiempos recientes. La complicación organizativa de los centros, ocasionada por modelos organizativos donde se imparten en un mismo recinto escolar diferentes niveles educativos, con el aumento del alumnado de distintos tramos de edad y del profesorado que le atiende, que se caracteriza en muchos casos por su pertenencia a diversos Cuerpos docentes y condiciones estatutarias. Ello trae como consecuencia la necesidad de que los directores de los centros posea unos conocimientos y formación directiva específica que responda a las necesidades del centro.

En los dos cuadros de datos que se presentan al final de este apartado se pueden apreciar las características de los directores de los centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en nuestro sistema educativo. Dichos datos derivan del Sistema Estatal de los Indicadores de la Educación 2006, elaborados por el Instituto de Evaluación.

De los datos referidos se pueden extraer algunas consideraciones importantes sobre el perfil de los directores de nuestros

centros. Así, el porcentaje de hombres que acceden a la dirección es superior al de mujeres, existiendo una diferencia especialmente importante en las enseñanzas de ESO. No obstante se debe advertir que estos porcentajes se invierten en los centros privados, donde el porcentaje de directoras es superior al de directores de sexo masculino.

Otro aspecto a destacar es la media de edad de los directores en su conjunto, tanto en centros públicos como en centros privados, ya que el porcentaje de directores con menos de 40 años se encuentra sensiblemente reducido.

Entre la tercera y la quinta parte de los directores, según el nivel, permanece en el cargo de director durante diez o más años, extremo que se debe tener presente al examinar las razones para que los cargos directivos no se prolonguen durante más tiempo, lo que potenciaría la experiencia directiva de los afectados.

La elección del director por parte del Consejo Escolar del centro no llegaba en el ejercicio examinado al 50% de los casos, con independencia del nivel educativo considerado. En los centros públicos destaca la circunstancia de que entre el 30 y 40% de los supuestos la elección la llevó a cabo la Administración. En los centros privados es de resaltar que la designación por parte del titular del centro se produjo en porcentajes que oscilaban entre el 63% y el 76%.

En los niveles y tipos de centros examinados, más de los dos tercios de los directores manifestaron haber recibido formación para desempeñar el cargo directivo correspondiente, existiendo asimismo altas dosis de satisfacción en cuanto a la formación recibida..



DIRECTORES/AS EN CENTROS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN PRIMARIA- AÑO 2003

		Total	Titularidad del centro		
			Centros públicos	Centros privados	
Perfil personal	Sexo				
	Hombre	56,5	60,9	47,6	
	Mujer	43,5	39,1	52,4	
	Edad				
	40 años o menos	9,5	7,1	14,4	
	Más de 40 años	90,5	92,9	85,6	
Perfil docente	Titulación académica máxima				
	Doctor	0,3	0,0	0,8	
	Licenciado, ingeniero o arquitecto	30,5	22,2	47,2	
	Diplomado, ingen. técnico, archit. técnico	69,0	77,8	51,2	
	Técnico especialista/ Maestro industrial	0,3	0,0	0,8	
	Antigüedad en la docencia				
	20 años o menos	27,1	22,6	36,3	
	Más de 20 años	72,9	77,4	63,7	
Perfil directivo	Años que ha ejercido cargos directivos				
	10 años o menos	64,0	66,3	59,4	
	Más de 10 años	36,0	33,7	40,6	
		Acceso a la función directiva			
	Elección del claustro	9,7	10,9	7,4	
	Elección del Consejo Escolar	47,3	57,6	26,2	
	Designación del titular del centro	21,0	0,4	63,1	
	Designación de la Administración	21,0	30,1	2,5	
	Otro	1,0	1,0	0,8	
		Formación para función directiva			
	No	28,8	31,5	23,2	
	Sí	71,2	68,5	76,8	
		Satisfacción con la formación recibida			
Nada o poco	5,0	5,9	3,3		
Algo	16,2	16,9	14,8		
Bastante o mucho	78,8	77,2	82,0		

DIRECTORES/AS EN CENTROS QUE IMPARTEN ESO – AÑO 2003

		Total	Titularidad del centro	
			Centros públicos	Centros privados
Perfil personal	Sexo			
	Hombre	66,7	74,7	49,8
	Mujer	33,3	25,3	50,2
	Edad			
	40 años o menos	23,8	22,3	27,0
	Más de 40 años	76,2	77,7	73,0
Perfil docente	Titulación académica máxima			
	Doctor	3,7	5,5	0,0
	Licenciado, ingeniero o arquitecto	80,0	81,1	77,4
	Diplomado, ingen. técnico, archit. técnico	13,9	10,8	20,5
	Otra	2,4	2,6	2,1
	Antigüedad en la docencia			
	15 años o menos	24,8	23,0	28,7
	Más de 15 años	75,2	77,0	71,3
Perfil directivo	Años que ha ejercido cargos directivos			
	Menos de 10 años	77,8	84,0	64,2
	10 años o más	22,2	16,0	35,8
	Acceso a la función directiva			
	Elección del Consejo Escolar	47,5	57,0	23,8
	Designación del titular del centro	22,2	0,5	76,2
	Designación de la Administración	29,2	40,9	0,0
	Otro	1,2	1,6	0,0
	Formación para función directiva			
	No	32,5	34,6	27,9
Sí	67,5	65,4	72,1	

3. Evolución legislativa

La Constitución Española contempla la participación en el ámbito de la educación como uno de los pilares del sistema educativo. La intervención de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos conecta asimismo con los objetivos de los sistemas educativos, marcados por la Unión Europea, para el año 2010.

La normativa básica dictada para desarrollar el referido principio de participación y su relación con la dirección educativa ha atravesado diversas etapas, desde la aprobación de la Constitución. La primera norma que reguló los diversos aspectos referidos a la participación y la dirección en los centros educativos fue la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, que aprobó el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). En la misma se preveía la existencia, en los centros públicos, de órganos de dirección uniperso-

nales (Director, Secretario, Jefe de Estudios, Vicedirector) y colegiados (Consejo de Dirección, Claustro de profesores, la Junta Económica).

Como extremos más relevantes de la normativa regulada en dicha Ley, se debe mencionar, en primer término, la presencia de representantes de los distintos sectores de la comunidad educativa en los órganos colegiados de gobierno que no fueran propiamente de carácter técnico-profesional. Hay que citar asimismo la selección y el nombramiento directo del director por parte de la Administración educativa. Por último, los centros privados no se encontraban sometidos a la misma normativa que los públicos en lo referente a sus órganos de gobierno, quedando éste extremo regulado en su mayor parte por los reglamentos de régimen interior aprobados por cada centro, sin perjuicio de las atribuciones reconocidas en la norma a los titulares de los centros.

La Sentencia 189/1981, de 13 de febrero, del Tribunal Constitucional, declaró nulos y sin efectos determinados aspectos de dicha Ley (LOECE). Más tarde, el posterior cambio de Gobierno y la aprobación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) supuso una modificación de la interpretación de los principios constitucionales sobre la participación y la dirección en los centros docentes, Ley sobre la que asimismo se pronunció el Tribunal Constitucional (Sentencia 77/1985, de 27 de junio), siendo mantenidos todos los aspectos relativos a la participación y dirección de los centros sostenidos con fondos públicos.

La LODE prevé la existencia de tres grandes modalidades de centros educativos, sometidas a un régimen jurídico diferenciado por lo que respecta a la participación de la comunidad educativa y a sus órganos de gobierno: centros públicos, centros privados concertados y centros privados no concertados. Con carácter general, los centros públicos debían tener unos órganos de gobierno unipersonales (Director, Secretario, Jefe de Estudios) y colegiados (Consejo Escolar del Centro, Claustro de Profesores). En el Consejo Escolar se contemplaba la presencia de representantes de la comunidad educativa, quedando atribuida al mismo la competencia para la selección del director.

En los centros privados concertados con la Administración, se establecía la existencia del Director, el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores como órganos de gobierno de los centros. En el Consejo Escolar se preveía la participación de los distintos representantes de la comunidad educativa, con una importante presencia de los representantes de la titularidad del centro. La selección del director del centro debía llevarse a cabo por acuerdo entre el titular y el Consejo Escolar del centro, adoptado por mayoría absoluta de este último. En su defecto, el Consejo Escolar debía elegir al director entre una terna presentada por el titular. Este régimen jurídico se ha mantenido con escasas modificaciones hasta la actualidad.

La Ley fue desarrollada por las distintas Administraciones educativas en el ámbito de sus competencias y el sistema participativo en ella previsto fue consolidándose a través de los años, una vez que el Tribunal Constitucional se hubiera pronunciado sobre los aspectos que fueron objeto de recurso, pronunciamiento que sirvió para clarificar determinados extremos objeto de discusión

entre las diferentes fuerzas sociales. No obstante, el funcionamiento del sistema, unido a la puesta en marcha de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, pusieron en evidencia la necesidad de acometer algunas reformas parciales. La falta de candidatos al puesto de director o la insuficiente formación institucional del personal directivo, junto al intento por potenciar la participación educativa de los distintos sectores, fueron aspectos que trataron de ser acometidos con la aprobación de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).

En esta Ley se intentó potenciar la participación en la vida del centro, principalmente en aquellos casos en los que se había observado que la misma presentaba ciertas carencias, como era el sector de los padres y madres de alumnos. Para reforzar el asociacionismo de este sector, la Ley estableció que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar fuera designado por la asociación de padres con más presencia en el centro educativo.

Según se indicaba en la Exposición de Motivos de la Ley, se apostaba por reforzar las competencias del Consejo Escolar, manteniendo la elección y revocación del director por parte de dicho órgano en los centros públicos, el ejercicio de una mayor autonomía de organización y gestión y la determinación de las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro. En los centros públicos el número de representantes del profesorado no podía ser inferior a un tercio del total, al igual que la suma conjunta de representantes de padres de alumnos y de alumnos.

Cabe indicar que con la nueva regulación legislativa, en los centros concertados, al igual que en los públicos, se mantenían los mismos órganos de gobierno regulados en la legislación precedente, con una composición y funcionamiento similar al previsto en dicha Ley, viéndose reforzadas en algunos aspectos las competencias del Consejo Escolar y el derecho asociativo de los padres y madres de alumnos.

Pero fue en la elección del director de los centros educativos públicos donde se introdujeron las modificaciones principales referidas a los órganos unipersonales de gobierno de los centros, al ser exigidos determinados requisitos y una habilitación administrativa previa a los candidatos que se presentaran a la elección como director. Entre dichos requisitos se encontraba la acreditación previa concedida por parte de la Administración educativa, donde debían tenerse en consideración la experiencia y valoración positiva del trabajo desarrollado en el ejercicio de cargos directivos en los centros o la valoración asimismo positiva de la labor docente y organizativa desarrollada previamente. Además, los candidatos, para ser acreditados como directores, debían superar los programas de formación fijados por las Administraciones educativas o, en su caso, poseer las titulaciones necesarias relacionadas con la función directiva.

Con la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), se introducen nuevos enfoques en lo que respecta a la participación y dirección en los centros educativos. El Consejo Escolar de los centros públicos

deja de ser formalmente un órgano de gobierno para transformarse en un órgano de participación en el control y gestión, quedando como únicos órganos de gobierno de los centros públicos el Director, el Secretario y el Jefe de Estudios, además de los que pudieran establecer las Administraciones educativas. El Consejo Escolar veía disminuidas sus anteriores competencias fundamentalmente en lo que respecta a la aprobación de los proyectos y programaciones de carácter educativo del centro, al régimen disciplinario del alumnado, que pasa a ser ejercido por el director, y en lo que afecta a la elección de este último.

La selección del director en los centros públicos era efectuada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos en un treinta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos un cincuenta por ciento debían ser del Claustro de Profesores del centro. Los candidatos a la dirección debían reunir como requisito previo el de contar con al menos una antigüedad de cinco años en el Cuerpo docente y haber impartido docencia por un periodo de igual duración como funcionario en un centro público. A los requisitos anteriores se unía la circunstancia de que el candidato debía estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondiente durante al menos un curso completo. La regulación sobre la selección del director en los centros concertados no se vio alterada con la entrada en vigor de la nueva Ley.

La regulación de la figura del director en los centros públicos se vio modificada con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. De acuerdo con ella, la selección del director se llevará a cabo mediante concurso de méritos entre profesores que sean funcionarios de carrera y que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro, debiendo ser aplicados en la selección los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

Los candidatos a director deben reunir unos requisitos previos: a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario docente de carrera; b) Haber impartido docencia directa durante un periodo de la misma duración, como funcionario de carrera, en alguna de las enseñanzas ofrecidas por el centro; c) Encontrarse prestando servicios en un centro público en alguna de las enseñanzas a las que se opta, con una antigüedad de al menos un curso completo, en el ámbito de la Administración educativa que haya realizado la convocatoria; y d) Presentar un proyecto de dirección que incluya los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

La selección del director la llevará a cabo una comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente. La composición de dicha comisión debe ser regulada por la Administración educativa dentro de los parámetros previstos en la Ley. Al menos un tercio de los miembros de esta comisión de selección será profesorado elegido por el Claustro de Profesores del centro. Otro tercio debe ser elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no sean profesores. Se intenta con ello lograr una composición equilibrada de los miembros de la mencionada comisión, en la que ninguno de los sectores de la comunidad educativa ni la Administración posean mayorías que condicionen de forma definitiva la decisión de la comisión.

La selección se deberá realizar primero entre las candidaturas de profesores del centro. En ausencia de los anteriores o cuando no se hayan seleccionado los que hubiere, la comisión podrá valorar las candidaturas de otros centros.

Los candidatos que hayan resultado seleccionados tendrán que superar un programa de formación inicial, que organicen las Administraciones educativas, del cual estarán exentos quienes tuvieran una experiencia de dos años en la función directiva.

El nombramiento como director se prolongará durante cuatro años, término que podrá renovarse por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo realizado.

Cuando la comisión no hubiera seleccionado a ninguno de los candidatos, la Administración procede a nombrar director a un profesor funcionario por un periodo máximo de cuatro años.

La comunidad educativa, a través del Consejo Escolar, posee asimismo una intervención en la posible revocación del director, mediante la elevación de una propuesta motivada a la Administración educativa por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo y previa la incoación de un expediente contradictorio.

En la Ley se prevé asimismo un reconocimiento personal y profesional de los directores que al término de su mandato obtengan una evaluación positiva. Igualmente mantendrán durante su vida activa una percepción de parte del complemento retributivo procedente.

Hay que poner de relieve que tanto la LOE como la ley precedente, LOCE, recogen en su contenido la existencia de un órgano ejecutivo de los centros públicos con la denominación de equipo de gobierno, integrado por el director, el jefe de estudios y el secretario, así como cuantos componentes establezcan las Administraciones educativas, que trabajará bajo las instrucciones del director.

Se debe resaltar el hecho de que la dirección de los centros se plantea unida a la necesidad de coordinar actuaciones diversas y llevar a cabo acciones conjuntas por parte de los componentes del equipo directivo. La figura del director, por tanto, difícilmente puede ser entendida sin el apoyo del resto de miembros del equipo directivo.

Las normas relacionadas con la dirección de los centros son de aplicación directa desde el momento de la entrada en vigor de la Ley, si bien hay que tener presente que sus preceptos deben ser desarrollados por parte de las Administraciones educativas. Con este propósito, las normas transitorias de la Ley prevén que la duración del mandato del director y del resto de miembros del equipo directivo de los centros públicos que hayan sido nombrados con anterioridad a la entrada en vigor de la misma será la

establecida en las normas que estuvieran vigentes en el momento del nombramiento. Asimismo, se autoriza a las Administraciones educativas para prorrogar por un máximo de un año la duración del mandato de los directores y del resto de componentes del equipo directivo que finalizaran su mandato en el curso en el que la Ley entra en vigor.

Para terminar este apartado se debe aludir a los centros privados concertados, los cuales continúan con un régimen jurídico similar al que venían teniendo, en lo que afecta al director y a las relaciones de la comunidad educativa con el mismo. El director será designado previo acuerdo entre el titular y el Consejo Escolar. Este último órgano deberá adoptar su acuerdo por mayoría de sus miembros. Si hubiera desacuerdo el director será designado por el Consejo Escolar del centro de entre una terna de profesores propuesta por el titular. Dicho acuerdo será también adoptado por mayoría de sus miembros. La duración del mandato de los directores será de tres años y su cese requerirá el acuerdo entre la titularidad del centro y el Consejo Escolar.

4. La participación y la dirección: líneas de futuro

La plasmación de la intervención de los miembros de la comunidad educativa en la dirección de los centros presenta, como se ha expuesto en este artículo, diversos frentes que deben ser atendidos con especial cuidado, con el fin de que tanto el principio participativo como la dirección efectiva de los centros discurren en un mismo sentido y no se vean obstaculizadas por actuaciones contrapuestas.

La educación es un bien de toda la sociedad y corresponde a la misma, y en particular a los sectores más directamente implicados, participar activamente en su dirección. Este principio se debe plasmar en la práctica respetando los derechos reconocidos a cada sector y la necesidad de que el sistema se vea dotado de la eficacia y calidad exigida por todos.

La complejidad de la función directiva en los centros educativos y las insuficientes compensaciones existentes en la práctica ocasionan que los candidatos a ejercer dicha tarea no sean tan numerosos como sería de desear, con el fin de que la comunidad educativa pudiera analizar los diversos programas de dirección y valorar las características personales y profesionales de quienes aspiran al cargo. En sentido contrario, se aprecia un elevado número de nombramientos llevados a cabo por parte de las Administraciones educativas y por los titulares de los centros privados, extremo que en principio pudiera jugar en contra del necesario apoyo con el que todo director debe contar para ejercer convenientemente sus funciones.

Por otra parte, se deben evitar situaciones corporativas a la hora de presentar candidaturas a la dirección de los centros, por lo que ello supone de ataque al principio participativo. No parece ser un aspecto discutido la necesidad de que los candidatos a directores en los centros formen parte del sector de docentes, dadas las características de la función a desempeñar y del entorno donde se lleva a cabo la acción directiva, pero ello no debe suponer la posibilidad de que se restrinjan las candidaturas y se

cercene el derecho del resto de integrantes de la comunidad educativa a tomar parte efectiva en la elección definitiva entre los diversos candidatos.

Nuestra legislación vigente en la materia ha optado por hacer participar en la selección del director a los representantes del centro y a la propia Administración. Al respecto hay que tener en consideración que la Ley fija unos límites para los integrantes de cada uno de los sectores que están presentes en la comisión de selección. Un tercio de dichos integrantes deben ser elegidos por y entre los miembros del Consejo Escolar que no sean profesores. Al menos otro tercio de integrantes serán profesores elegidos por el Claustro del centro. El resto de los miembros de la Comisión serán representantes de la Administración. Según lo anterior, el desarrollo reglamentario de la Ley por las Administraciones educativas únicamente puede fijar el número total de los miembros de la comisión de selección y distribuir los puestos entre el sector del profesorado, que al menos tendrá un tercio, y los miembros de la Administración, puesto que los representantes del Consejo Escolar que no sean profesores contarán con un tercio de los miembros, porcentaje prefijado en la Ley. Con ello parece evitarse que alguno de los sectores en la comisión pueda tener una desmedida preponderancia sobre el resto y condicionar la designación de director.

La Ley otorga preferencia en la selección de director a aquellos candidatos del propio centro. A pesar de que desde algunos posicionamientos se ha objetado que el director en estos casos pudiera tener mayores condicionamientos en el desempeño de su función, lo cierto es que parece que la Ley ha dado prioridad al hecho de que el candidato se identifique de una manera más cercana con su centro de procedencia y con la problemática del mismo, que debe conocer de cerca.

La regulación prevista en la nueva Ley pretende que el director designado cuente no sólo con una preparación personal y profesional para ejercer el cargo, sin que ello comporte la exigencia de una habilitación administrativa previa alguna, sino también con el apoyo necesario de los integrantes de la comunidad escolar del centro, así como de la Administración.

Las líneas por las que debiera discurrir el perfil de los directores de los centros educativos en sus tramos escolares, su actuación y la participación de los diferentes sectores en su designación debe necesariamente atender a diversos factores que inciden en esta problemática.

El desempeño de la dirección escolar exige una formación sólida de carácter técnico profesional que permita responder a la importante problemática desenvuelta en los centros día tras día. Dicha formación no sólo debe atender factores de carácter pedagógico, administrativo y de gestión material y de personal, sino también incluir componentes psicosociales que permitan gestionar conflictos y problemas inherentes de convivencia. No resulta, por tanto, prudente descuidar el aspecto formativo en el perfil del aspirante a director, aspecto que se prevé que sea reforzado en el futuro.

Como se ha indicado anteriormente, nuestra reciente legislación educativa viene manteniendo una tradición que reserva la fun-

ción directiva a los integrantes del sector docente. No existen, por tanto, cuerpos funcionariales específicos de carácter directivo, con independencia de sus integrantes, puesto que se estima que la dirección escolar debe ser indisoluble del perfil docente de sus componentes.

Una de las vías por las que deberá discurrir el desempeño de la función directiva está conectada con la necesaria interrelación entre el equipo directivo y los órganos de coordinación docente de los centros. Las relaciones fluidas entre la dirección y los departamentos didácticos y de orientación, comisiones de coordinación, juntas de profesores de grupo, equipos de ciclo y otros órganos sea cual fuere la denominación y funciones que adopten los mismos, se convierten en una creciente necesidad a medida que aumenta la complejidad de los centros, su tamaño y la diversidad de los integrantes de la comunidad educativa del centro.

En lo que respecta a la participación de los sectores de la comunidad educativa y las interrelaciones que dicha participación comportan con el director del centro se debe indicar que las mismas pasan obligadamente por una distribución racional de las competencias atribuidas a los órganos unipersonales y colegiados de gobierno de los centros docentes. Dicha distribución debe girar sobre el principio de que en la adopción de las decisiones últimas deben tomar parte quienes resulten afectados por las mismas, quedando salvaguardada en todo momento la competencia profesional para la toma de decisiones de carácter técnico, que comportan la necesidad de ostentar conocimientos específicos para su adopción.

Como se deduce de todo lo anterior, no resulta sencillo lograr un punto de equilibrio que sirva con carácter de referencia para conjugar los intereses y las necesidades de todos los integrantes de la comunidad educativa en el ámbito que se relaciona con la dirección. Debemos lograr una armonía entre las competencias atribuidas a los órganos colegiados de gobierno de los centros, donde la participación de los sectores reviste una especial importancia, y las competencias que se asignan a los órganos personales de gobierno. Hay que tener en consideración que, como se desprende de los textos normativos vigentes en la materia, las competencias deben ser asignadas a los órganos que gocen de los requisitos de preparación profesional necesarios para poder desempeñarlas, pero, al mismo tiempo, este principio no debe suponer, en modo alguno, que el resto de los miembros de la comunidad educativa se vean privados de la posibilidad de tomar parte activa en las decisiones trascendentes que afectan a la vida de los centros y al proceso educativo que en ellos se desenvuelve.

Como se ha puesto de relieve más arriba, la acción educativa desarrollada en los centros hace recaer sus efectos sobre el alumnado, los profesores, las familias y sobre el conjunto de sectores sociales y las Administraciones educativas en general. Por ello, resulta razonable pensar que todos esos sectores deben participar activamente en la dirección de los centros, en los ámbitos y la forma que permita la consecución de los objetivos que hemos fijado a la educación. No cabe duda de que la claridad de estos planteamientos constitucionales y legales en la materia presenta algunos puntos de fricción en su aplicación práctica que, necesariamente, deberán limarse para que el engranaje educativo transite de manera más fluida y eficaz en la dirección que más beneficie a nuestros alumnos y alumnas, eje central sobre el que debe discurrir toda acción educativa.

Los directores de los centros escolares en el sistema educativo



M^a Jesús del Arco
Alta Inspección. Madrid

Resumen

En el artículo se defiende que si realmente queremos implantar modelos de gestión de calidad, nuestros centros educativos públicos necesitan de una dirección profesionalizada, debidamente valorada e incentivada. Que el proyecto de dirección no sea un mero trámite cuya redacción es necesaria para acceder a esta función directiva, sino un verdadero plan estratégico del centro, que cuente con los apoyos necesarios para llevarse a la práctica y que sea sometido a la imprescindible evaluación.

Palabras clave: calidad, dirección profesionalizada, autonomía, dirección pedagógica, jefatura de personal

El modelo de dirección en nuestro sistema educativo

Desde la instauración del sistema democrático nuestra sociedad ha sufrido profundos cambios y, por ende, también nuestros centros educativos. El sistema educativo ha conocido varias leyes orgánicas y, en lo que se refiere a la dirección escolar, dos formas de acceso: elección por parte del consejo escolar (LODE) y el implantado en la LOCE, confirmado prácticamente en la LOE con algún cambio, de selección de un proyecto de dirección.

En la Ley Orgánica 5/1980 Estatuto de Centros Escolares se enumeraban 10 competencias del director. Ocho de ellas de tipo formal, como ostentar la representación del centro, cumplir y hacer cumplir las leyes, dirigir las actividades del centro, ejecutar acuerdos de los órganos colegiados.... que no suponen realmente una autoridad por su parte. Se añade una última siempre presente “cuantas otras se le atribuyan reglamentariamente” y solamente una le atribuye el “ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro”, pero sin establecer cómo ni en qué medida.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, LODE (1985), introduce un importante cambio en lo que se refiere al modo de acceso a la dirección, al establecer la elección del mismo por parte del consejo escolar, modelo que se ha mantenido hasta el 2002. Establece la existencia de órganos de gobierno unipersonales y colegiados con sus respectivas competencias, pero en lo referente a las competencias del director mantiene casi literalmente las del Estatuto anterior.

La LOGSE (1990) apenas afecta al modelo de dirección y es en 1995 con la LOPEG, Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros educativos cuando por primera vez se habla de la valoración del ejercicio de la función directiva y de medidas de apoyo a la misma, como la posibilidad de consolidación parcial del complemento retributivo. Se atribuye a los centros la autonomía pedagógica y de gestión, dentro del marco que regulen las distintas administraciones educativas. En cuanto a las competencias del director, añade una no presente hasta el momento *“favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el consejo escolar del centro”* y matiza las anteriormente vigentes en el sentido de *“dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo”*.

Este modelo se mantuvo vigente hasta 2002 con la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Se introduce en ella un cambio sustantivo en el modelo al instaurar un procedimiento de selección del director que implica la presentación de un proyecto de dirección que se valora por una comisión formada por representantes del claustro y del consejo escolar y otros designados por la administración educativa, con mayoría de estos últimos. Entre las competencias del director se habla por primera vez de *“promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa”* y de *“impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas”*. La LOCE queda derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en 2006. En esta se mantiene el procedimiento de selección a través de un proyecto de dirección, aunque en la comisión de selección son mayoría los representantes del claustro y del consejo escolar del centro. Entre las competencias del director se añade la de *“ejercer la dirección pedagógica”* y la de *“colaborar en la evaluación del profesorado”*.

La justificación para el cambio en el modelo de dirección fue que se había llegado a un porcentaje mayor del 60% de directores nombrados por la administración ante la falta de candidatos. Este déficit podía no ser debido exclusivamente al modelo de elección sino a las condiciones en que debía ejercerse el cargo: sin apoyo de la administración, sin capacidad real de gestión, sin ninguna autoridad en temas de personal, sin incentivos económicos ni profesionales, con escasa capacidad en la adopción de medidas disciplinarias, sin recursos suficientes, con una retribución económica inadecuada a las responsabilidades derivadas del ejercicio del puesto y sin resolver los problemas que a veces se planteaban cuando el director, al cesar en el cargo, había de reincorporarse al claustro de profesores.

No obstante, el cambio era necesario. Nuestros centros educativos son actualmente una realidad mucho más compleja que en

1985 cuando se promulgó la LODE, lo que exige inevitablemente una profesionalización de la dirección de los centros. Por otro lado, la participación de la administración en el proceso de selección de directores será positiva si supone una real implicación de la misma en el apoyo al proyecto presentado, facilitando los medios y los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Pero es necesario hacer más atractiva la función directiva, mejorando sustancialmente las condiciones en las que se desarrolla.

Calidad y dirección escolar

Los distintos modelos de calidad en la gestión que se están implantando en la administración pública, recogen como factor fundamental del éxito de la misma el ejercicio del liderazgo en la organización de que se trate. ¿Van a ser nuestros centros educativos una excepción? El ejercicio del liderazgo que corresponde a la dirección, con una auténtica autonomía pedagógica y de gestión del centro, basadas en el desarrollo del proyecto de dirección seleccionado, son claves en la consecución de los objetivos de calidad que todo centro debe proponerse.

El artículo 132 de la LOE establece, entre otras, las siguientes competencias del director:

- *“Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro de profesores y al consejo escolar”.* Para la correcta aplicación de este apartado no han de confundirse las labores de control, que competen a los órganos colegiados, con las de ejecución, que competen al equipo directivo. El artículo 131.1 de la LOE establece que *“el equipo directivo es el órgano ejecutivo de gobierno de los centros”.* Esto ha de significar capacidad de tomar decisiones, de acuerdo con el proyecto de dirección, y no sólo ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados. Los Reglamentos de Organización y Funcionamiento deben posibilitar estructuras organizativas flexibles para atender a la realidad de cada centro y han de desarrollar claramente las diferentes funciones de los órganos de gobierno: la ejecutiva que corresponde al equipo directivo y las de coordinación y participación atribuidas en la ley al claustro y al consejo escolar, asegurando así el desarrollo eficaz del proyecto de dirección. La gestión democrática de los centros en ningún caso debe confundirse con un modelo de gestión en el que se diluyan las responsabilidades.

- *“Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro”.* Por primera vez se recoge en una ley como competencia específica de las direcciones la de ejercer la dirección pedagógica de los centros. Pero si no se dota de contenido y posibilidad real de ejercerla no supondrá ningún avance.

Para ello los directores han de tener la competencia para designar a los jefes de departamento, coordinadores de nivel, tutores, responsables de programas, etc.; para distribuir los grupos entre el profesorado, oído el departamento, de acuerdo con la planificación de las enseñanzas, el proyecto de dirección y el proyecto educativo; y para supervisar la práctica docente y colaborar en

su evaluación y mejora continua.

Se ha de impulsar el liderazgo pedagógico de la dirección y éste ha de ir unido a la función innovadora de la educación. El objetivo de este liderazgo ha de ser motivar al profesorado, orientándolo hacia el trabajo en equipo y hacia la renovación didáctica. Este ejercicio del liderazgo pedagógico atribuido a la dirección de los centros exige profundizar en la adaptación del currículum a la diversidad del alumnado. Hay que garantizar la utilización de diferentes metodologías aplicadas a realidades diversas, potenciar la singularidad de los proyectos educativos de centro e incentivar la innovación.

· *“Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro”*. El director debe favorecer una gestión de personal que garantice el ejercicio de los derechos y deberes, intervenir en los procesos de concesión de comisiones de servicio, tener potestad para sancionar los incumplimientos tipificados como “faltas leves” y proponer la apertura de expedientes disciplinarios.

Asimismo a LOE en su artículo 123 establece que *“para el cumplimiento de sus proyectos educativos los centros públicos podrán formular requisitos de titulación y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo del centro”* y que *“las administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros las competencias que determine, incluidas las relativas a gestión de personal, responsabilizando a los directores de la gestión de los recursos puestos a disposición del centro”*. Las normativas que se elaboren en las Comunidades Autónomas deben desarrollar este precepto, concediendo capacidad real de gestión a los equipos directivos. Esto ha de reflejarse en la definición de plantilla, la provisión de plazas, los perfiles profesionales, interinos y sustitutos, la evaluación de personal, etc.

· *“Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas”*. Para ello todas las Administraciones deben impulsar la autonomía de gestión de los recursos económicos estableciendo mecanismos ágiles, criterios claros de reparto y descentralizando la gestión de los recursos, ya que el gasto descentralizado es más eficiente y eficaz.

Conclusión

La profesionalización de las direcciones de los centros educativos es una exigencia ineludible. Debemos desterrar el prejuicio de que esta profesionalización está reñida con la participación de la comunidad educativa en la gestión de los mismos: para ello están los órganos colegiados de gobierno y coordinación, que han de controlar la buena ejecución del proyecto de dirección seleccionado.

El modelo de dirección ha de basarse en la autonomía de los centros, contando con una mayor capacidad de decisión y de gestión, necesarias ambas para desarrollar su propio proyecto educativo. El incremento del nivel de autonomía de los centros supone una mayor responsabilidad. La autonomía de los centros educativos, que es en suma capacidad de decisión y flexibilidad en la gestión, ha de vincularse con el proyecto de dirección, documento fundamental que debe establecer el plan estratégico del centro y definir los objetivos, procedimientos, indicadores, responsables de tareas y su evaluación.

Este último aspecto es básico en el concepto de autonomía, pues ésta carece de sentido si no va acompañada de una evaluación que garantice el proceso de mejora continua del centro, encaminada a la consecución de la excelencia y la equidad en el proceso educativo. Todo ello supone una mayor responsabilidad y capacidad de liderazgo para los equipos directivos. La evaluación de los centros, interna y externa, debe realizarse de acuerdo con los criterios contemplados en los distintos sistemas de calidad de ámbito europeo.

Para desempeñar correctamente la función directiva ha de realizarse la adecuada formación inicial y continua de los equipos directivos, así como la evaluación del trabajo realizado. Es impensable acceder hoy a la dirección de centros tan complejos como se hacía hace años, cuando cualquier profesor, sin más requisito que haber sido elegido por el consejo escolar, accedía al cargo sin ninguna formación inicial y tenía que afrontar como buenamente podía las dificultades de la gestión: hoy no podría hacerlo ni con su mejor voluntad.

Sería un lujo que el sistema no puede permitirse el desaprovechar la experiencia de nuestros directores cuando finaliza su mandato y que su única perspectiva sea volver a su inicial función docente. Si queremos que nuestros centros respondan a las demandas de la sociedad, ha de profundizarse en la profesionalización de la función directiva de forma que ésta tenga los suficientes alicientes para que los mejor dotados para ella quieran acceder a la misma. La función directiva deberá ser valorada de forma específica en el futuro estatuto de la Función Pública Docente, reconociéndose la singularidad de los puestos de dirección.

En resumen, si realmente queremos implantar modelos de gestión de calidad, nuestros centros educativos públicos necesitan de una dirección profesionalizada, debidamente valorada e incentivada. Que el proyecto de dirección no sea un mero trámite cuya redacción es necesaria para acceder a esta función directiva, sino un verdadero plan estratégico del centro, que cuente con los apoyos necesarios para llevarse a la práctica y que sea sometido a la imprescindible evaluación.

CURRICULUM: María Jesús del Arco Martín (1947) es licenciada en Ciencias Físicas (1969) y catedrática de Física y Química desde 1974. Durante su carrera profesional ha desempeñado cargos directivos en IES de forma ininterrumpida desde 1975, entre ellos la dirección durante 25 años. Formó parte de la Junta de Portavoces de IES de Madrid durante varios años y es socio de ADIMAD, la Asociación de Directores de IES de la Comunidad de Madrid desde su fundación. En la actualidad presta servicios en la Alta Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia en Madrid.

La dirección escolar ante los retos del siglo XXI



M^a José Fernández Díaz

Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la UCM

Sumario: 1. Introducción. 2. Cambios sociales y nuevas demandas educativas. 3. Una dirección escolar para la gestión del cambio. 4. Nuevos enfoques en la gestión de personal y en las relaciones humanas. 5. Liderazgo directivo y docente para una nueva escuela. 6. Dirección y calidad de los centros educativos.

Resumen

Este trabajo aborda la dirección escolar con una perspectiva de futuro, partiendo de la idea fundamental de que la educación debe dar respuesta a los cambios sociales que se producen y adelantarse a ellos, teniendo en cuenta el dinamismo que la sociedad actual experimenta. El estudio parte del análisis de la realidad actual, de la globalización como escenario de los cambios, de la incidencia que esta nueva concepción del mundo tiene socialmente y sus repercusiones en la educación y en las escuelas para dar respuesta a los retos que se plantean. Se centra en la dirección escolar como eje vertebrador y responsable fundamental de los cambios. Se plantea cómo conducir la escuela a producir la renovación que precisa y la necesidad de la planificación estratégica con una misión y visión clara, partiendo de un diagnóstico inicial del centro. Consecuentemente se abordan los nuevos modelos de gestión de los recursos; la importancia de las personas en las nuevas organizaciones, valor fundamental de los centros; los sistemas de gestión del personal basado en competencias para la selección, formación y promoción, entre otros aspectos; la importancia del desarrollo profesional en las organizaciones y de la gestión del conocimiento. Para ello, la comunicación interna y externa, el acceso al conocimiento y el trabajo en equipo, son elementos fundamentales de una nueva escuela que impulse el cambio y la innovación. Se dedica especial atención al ejercicio del liderazgo, tanto directivo como docente, para afrontar con éxito los nuevos retos. Por último, se destaca el papel fundamental de la dirección en la implantación de sistemas de la calidad como motor para un cambio que mejore la gestión y establezca políticas de mejora continua, fundamentada en evidencias.

Palabras clave: Dirección escolar, liderazgo directivo, liderazgo docente, gestión de recursos humanos, planificación, calidad.

1. Introducción

En los albores del siglo XXI y tras los profundos cambios sociales producidos en las últimas décadas, conviene reflexionar sobre cuál es la situación actual, qué caracteriza a la sociedad en el momento presente y cuáles son los retos del futuro. Solo desde este planteamiento se podrán buscar alternativas adecuadas y eficaces para aportar soluciones y dar respuesta a estos retos. Con frecuencia las soluciones experimentan retrasos importantes y soluciones desfasadas. La falta de previsión y análisis puede requerir medidas de urgencia a problemas reales y profundos, no previsibles en un determinado momento, superando las expectativas. Así, fenómenos como la inmigración han dado lugar a situaciones sociales de multiculturalidad y precisan una educación intercultural en los centros educativos, que afectan desde la organización de los centros a los procesos de enseñanza aprendizaje.

En un momento de cambios y transformaciones en nuestro sistema educativo, la educación precisa partir del análisis de la nueva realidad social, el nuevo orden mundial y la situación concreta de cada país en un contexto donde las políticas de educación europea son un referente para todos los países pertenecientes a la Unión, partiendo de principios y metas comunes, tal y como se expone en la fundamentación y los principios de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E, 2006).

Son, por tanto, los cambios sociales que se han experimentado en el nuevo orden mundial de la globalización, los que determinan y precisan demandas educativas que respondan a la realidad actual. Cambios sociales que exigen a su vez cambios educativos, de ahí la necesidad de las adaptaciones que periódicamente deben realizarse en los sistemas de nuestros países. Indudablemente la dirección viene siendo uno de los ejes fundamentales en torno a los cuales gira una organización y, como tal, los centros educativos.

Desde planteamientos teóricos se destaca la relevancia del papel de la dirección en el éxito y en las formas de hacer de una organización. El liderazgo de la dirección es un factor fundamental contemplado en todos los sistemas o modelos de calidad. Resulta difícil transformar la escuela sin la voluntad e implicación de equipos directivos líderes. La mayoría de los mencionados modelos introducen el liderazgo como el elemento agente por excelencia que precede al resto de los factores de una organización en una concepción sistémica. La incorporación de estos modelos y planes no sería viable sin la voluntad firme y la credibilidad en el éxito de los mismos de la dirección. Su apoyo e implicación son factor fundamental estratégico de primer orden para la implantación y éxito de los mismos.

La investigación sobre eficacia escolar pone de manifiesto consistentemente la importancia del liderazgo de la dirección. Casi todas las investigaciones incorporan este elemento de la escuela, especialmente desde finales de la década de los setenta hasta nuestros días, y muestran en los resultados la importancia de la dirección en el funcionamiento de los centros, en su eficacia en el logro de los objetivos y en la implicación de estos en la innovación y el cambio, entre otros aspectos de la escuela.

Partiendo de la importancia de la dirección en el funcionamiento de los centros educativos, de su rol fundamental en el tipo y logro de los objetivos, en el clima de relaciones, en el dinamismo en que muchas de las escuelas están inmersas como organizaciones que aprenden, se pretende con este artículo analizar cuáles son los retos de la sociedad y las exigencias que se derivan para los centros educativos, destacando algunos aspectos fundamentales relacionados con la dirección de los mismos. Se pretende abordar alguna de las cuestiones, conscientes de que un tratamiento del tema en profundidad precisaría de mucha más dedicación y espacio. ¿Qué tipo de dirección precisa la educación para una sociedad del futuro? ¿Cuáles son los retos con que se enfrenta la educación actual? ¿Cuáles son las formas de gestión de los Recursos Humanos, centradas en las personas? La gestión de competencias, la importancia de la gestión del conocimiento, de la comunicación en los centros, el trabajo en equipo y en red, la importancia del liderazgo educativo y docente, y la implantación de planes de calidad, se analizan desde la perspectiva del rol de la dirección para dar respuesta a los retos.

El análisis se inicia con el estudio de las características del nuevo orden mundial, de los desafíos del siglo XXI, como consecuencia de la globalización, entre otros factores, señalando las implicaciones que para la educación tiene, en la medida en que los cambios sociales exigen nuevas respuestas y demandas educativas. Posteriormente el discurso girará en torno a la dirección de los centros para cumplir con los nuevos retos y dar una respuesta adecuada.

2. Cambios sociales y nuevas demandas educativas

Como se ha reiterado en numerosas ocasiones, el dinamismo de la sociedad genera situaciones nuevas a las que la educación debe dar una respuesta adecuada. Indudablemente, en todos los momentos de la historia los cambios no han sido tan rápidos como lo son actualmente. Nos encontramos con situaciones nuevas, imprevisibles en muchos casos, que obligan a adoptar medidas de urgencia para dar una respuesta inmediata, ya que no pudieron planificarse con antelación. Por todo ello, las reformas educativas son necesarias, aunque transcurrido un cierto tiempo, responden a una realidad social que ya nada tiene que ver con la situación anterior.

Pero la educación no debe únicamente dar respuesta a nuevas situaciones sino que debería adelantarse y analizar las necesidades que pudieran derivarse de hechos que apuntan a cambios sociales, en algunos casos evidentes o previsibles. En otros casos debe buscar remedios inmediatos, fuera de estrategias de políticas educativas globales, integradas y coherentes en toda la organización, es decir, una política educativa integral.

En los albores del S XXI, se pueden señalar algunas características del contexto social y los retos que debe afrontar la educación derivados de ellos. Es importante conocer de dónde se parte, cuál es la realidad social, qué cambios se han experimentado e incidido en la realidad social, en las políticas educativas, en los centros, en el profesorado, en los comportamientos de los estudiantes para realizar un análisis contextualizado que permita interpretar las evidencias a la luz de estos nuevos ejes sociales y educativos.

Fernández Díaz, M. J. y otros (2002) señalan los grandes desafíos que configuran las organizaciones del siglo XXI, para definir algunos de los rasgos que caracterizan el nuevo orden mundial. A modo de síntesis son los siguientes:

1. *La globalización como nuevo marco de interacción mundial*, conlleva una ruptura de fronteras visibles entre los pueblos del planeta hasta constituir lo que se ha llamado la “aldea global”. Esta situación lleva a la mundialización de la economía, una mayor competitividad, valoración de la investigación y la innovación, mayor movilidad profesional, integración en y con otras culturas y, en consecuencia, un cambio en la educación.

Basta pensar y así lo contempla la propia L.O.E. en el título Preliminar al referirse al tercer principio que inspira la Ley, “*consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI*”. (L.O.E. 2006).

Prosigue la exposición aludiendo al interés de conformar una economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica, capaz de lograr, entre otros, un mayor desarrollo económico y una mayor cohesión social.

2. *Los costes sociales de la globalización*, con la concepción de esta aldea global, pueden derivar en un pensamiento único que facilite la integración o provoque marginación en función de una cultura indiscutible. No cabe duda de que son muchas e importantes las ventajas de este nuevo orden mundial pero también está derivando en otras consecuencias no deseadas. Frente a este desafío surgen movimientos contraculturales, integristas, en síntesis, respuestas difícilmente controlables. Las diferencias marcadas entre los países pobres y ricos y la mayor apertura de fronteras conlleva una fuerte presión migratoria sobre las mismas, para buscar simplemente la supervivencia. Este hecho, en progresión creciente en numerosos países, ha transformado el orden social y ha cambiado la realidad educativa, generando situaciones de multiculturalidad, que precisan atender a la diversidad de alumnado e impulsar el respeto, la tolerancia y el compañerismo para garantizar un clima de relaciones y de convivencia necesario.

Este nuevo planteamiento genera un nuevo modo de relaciones entre los humanos:

a) *Los desafíos de la desigualdad y las nuevas reglas de libre mercado sin fronteras* colocan a muchos países más desarrollados en mejores condiciones, con mayor capacidad de competir y de generar más conocimientos, más descubrimientos y tecnologías punta. Por su parte, otros países necesitan realizar grandes esfuerzos para incorporarse y alcanzar cotas mínimas y para ir progresivamente incrementando su potencial, a fin de situarse en condiciones de poder competir. Y no cabe duda de que muchos países necesitan apoyos importantes para superar niveles de pobreza tan profundos que difícilmente pueden integrarse a esta nueva locomotora. Para ello la educación debe promover la igualdad entre todos, la equidad como uno de los pilares y retos de la sociedad actual, la solidaridad y, a su vez, un nuevo estilo formativo que impulse el aprender a aprender, potencie la generación de nuevos conocimientos, la

innovación y la investigación desde las aulas, en síntesis, prepare las mentes de las nuevas generaciones para no ser meramente reproductores del trabajo que inician. Una disposición a la movilidad y a la actualización permanente para adaptarse a nuevas formas de trabajo. En este contexto, merece la pena destacar la función de la educación como medio de transformación y cohesión social. Las políticas de los países de la Unión Europea consideran la cohesión social como un objetivo de primer orden:

“la política de la Unión Europea se centra en el potencial de la educación como medio de promover el crecimiento económico y crear una sociedad más justa y cohesionada, dando al mismo tiempo a cada persona las mayores oportunidades posibles de desarrollo personal durante toda la vida”. (Comisión Europea de la Dirección General de Educación y Cultura, 2003).

En el texto se hace referencia explícita a uno de los objetivos primordiales de la política de integración, destacando expresamente el objetivo de crear una sociedad más justa y cohesionada. En el Consejo de Lisboa (2000) los Ministros de la Unión Europea, al definir la misión de Europa, se refieren a la economía dirigida a generar mayor cohesión social. Y, para ello, la educación tiene un papel primordial.

b) La presión migratoria desde diversos puntos del planeta hacia los países en que piensan pueden encontrar su “modus vivendi”, quizás no en condiciones óptimas pero sí mucho mejores que las que tenían en sus lugares de origen. En este contexto, la equidad, la igualdad de oportunidades son valores que la educación debe incorporar esencialmente en la enseñanza y con el ejemplo. La redistribución de la riqueza para evitar bolsas de pobreza, escandalosas en el siglo XXI, debe hacer tomar conciencia a los países que pueden contribuir a la reducción de estas desigualdades y, sin duda, la conciencia y responsabilidad social de las nuevas generaciones debe formar parte de su acervo formativo. Para la educación es éste, sin duda, uno de los retos más difíciles y complejos.

c) Un nuevo concepto de trabajo y empleo. La revolución tecnológica y el despliegue de estos recursos ha revolucionado el mundo de la producción, ha surgido una nueva cultura del trabajo y una nueva concepción del empleo que ha desembocado en cambios en las formas de organización hacia estructuras más flexibles, más integradas, más colaborativas, reduciendo la excesiva burocracia y suprimiendo todo aquello que no genera valor añadido. Junto a la reducción de costes, un nuevo enfoque en la cultura y en las formas de gestión hacia modelos de gestión de calidad total o similares van progresivamente incorporándose en las empresas, valorando a las personas de la organización y considerando la satisfacción del personal y del cliente como uno de los retos de cada empresa.

En este contexto, tanto ejecutivos como trabajadores deben cambiar sus formas de hacer, incorporar las nuevas tecnologías, desaprender y aprender a su vez y reorientar todos sus procesos. También las relaciones entre empresarios y trabajadores van progresivamente evolucionando, a la dirección se le pide liderazgo, como un factor fundamental de calidad, pero no a la antigua usanza del concepto de “patrón”; se precisan nuevas formas que asuman la corresponsabilidad e impulsen la transformación y el cambio. La fidelización a la empresa, un nuevo modo de relaciones humanas que acabe con la verticalidad jerárquica, la actualización permanente del personal, la promoción en la empresa, son también elementos que definen el nuevo modelo de organización.

Obviamente, todo ello tiene importantes consecuencias educativas y afecta a las escuelas como organizaciones. Desde el punto de vista educativo, la formación debe entenderse “para toda la vida”, ya que se necesita adaptar a los cambios tecnológicos, a la posible reestructuración empresarial, al cambio, a la innovación, a la nueva forma de relaciones, al desarrollo del potencial intelectual y humano para lograr mayor satisfacción y como medio de promoción en el ámbito laboral.

d) Los nuevos valores relacionados con el concepto de tiempo-distancia, comunicación-ocio y sobrevaloración del cuerpo. Uno de los rasgos más destacados en la sociedad actual y derivado, en gran parte, de la incorporación de las nuevas tecnologías son los nuevos valores relacionados con el valor del tiempo y su vinculación con el ocio, aspecto especialmente valorado por las sociedades occidentales. La reducción del tiempo de trabajo realizado por el hombre va asociado a la valoración del ocio, demandando reducción de jornada.

La reducción de las distancias en tiempo en un mundo cada vez más abierto, con medios de comunicación rápidos que facilitan la movilidad y el acceso y, en consecuencia, el acercamiento a personas, culturas y países, la comunicación virtual que permite ponerte en contacto inmediato con personas de cualquier parte y acceder a la información precisa en segundos, son otras características del nuevo entorno mundial. Por otra parte, la optimización del tiempo ha dado lugar a estrategias dirigidas a la gestión del tiempo como un valor fundamental. Dentro de este contexto, tiempo-ocio, surge el valor del culto al cuerpo como uno de los factores que caracteriza a la sociedad actual, en unos casos positivamente, en otros, con consecuencias negativas, como es el caso de los problemas de anorexia y bulimia, presentes entre los estudiantes.

Bajo estos planteamientos y nuevos valores, la educación se ve influenciada formando para una cultura de ocio, para el uso del tiempo y para la salud, impulsando hábitos saludables y colaborando en la prevención de todos los riesgos contra la salud que constituyen una de las lacras de la sociedad actual como la anorexia, bulimia, alimentación enlatada, consumo de tabaco, alcohol, y drogas.

Junto a este somero análisis de la realidad social, hay que destacar la lucha por la conquista de algunos derechos que subyacen a valores fundamentales y los avances que progresivamente se van alcanzando en estos ámbitos. La igualdad de género, el respeto a las minorías étnicas y culturales, el valor de la diversidad, de la solidaridad, con acciones solidarias puntuales, el respeto y cuidado del medio ambiente, de la democracia en algunos países y en algunos entornos, de la tolerancia, etc. Esto también caracteriza a nuestra sociedad actual y la educación debe tratar de incorporarse a ella, unas veces impulsando valores, formando en la defensa de derechos e incorporando políticas informativas y formativas.

3.- Un nuevo concepto de organización. Constituye uno de los cambios más evidentes e importantes en la sociedad actual, especialmente de las multinacionales, lejos de las pequeñas organizaciones familiares, con un nuevo organigrama, menos jerarquizado,

más profesionalizado, con una planificación como base de su acción, un liderazgo de la dirección que corresponsabiliza, un funcionamiento centrado en la satisfacción del cliente, la implantación de sistemas de la calidad, son, entre otras, algunas características que ya se observan en el panorama internacional.

Tal y como se subraya en la obra de referencia (Fernández Díaz, M. J. y otros, 2002), la organización del futuro se fundamenta en los siguientes principios:

- * Una visión de futuro compartida y una estrategia política basada en la definición compartida de la misión de la empresa-
- * Un liderazgo de carácter compartido, facilitador, integrador, motivador y creador.
- * Una identificación de competencias necesarias para llevar a cabo la misión y la visión que deben desarrollarse entre los miembros de la organización.
- * Una estrategia fundamentada en la reingeniería de procesos pensando en la satisfacción de los clientes y en la reducción del tiempo de los distintos ciclos.
- * Generación de estructuras flexibles capaces de adaptarse continuamente a las necesidades del mercado y a las expectativas de los clientes.
- * Una orientación decidida de toda la actividad de la organización hacia la satisfacción del cliente no del jefe.
- * Un liderazgo profesional (variedad genética no familiar).

Es evidente que esta perspectiva afecta a las organizaciones educativas, en su forma de trabajar y hacer, por una parte, y en su forma de integrar una labor educativa con estas orientaciones (Ruiz Berrio, J. Ed., 2005) que constituirán el marco laboral en el que se integrarán los estudiantes.

Uno de los aspectos fundamentales de cambio en las organizaciones es el ejercicio del liderazgo y las nuevas formas de relaciones con los empleados, de los sistemas autoritarios de relaciones claramente verticales entre niveles de subordinados a relaciones de colaboradores, de equipos directivos más que de Director exclusivamente en el sentido más unipersonal del término.

En este contexto y refiriéndonos a la mencionada obra (Fernández Díaz, MJ y otros, 2002) las competencias que se le exigirán al nuevo liderazgo son las siguientes:

- Lectura inteligente de la realidad e intuición de perspectivas de futuro.
- Niveles altos de autoestima y fuerza emocional para manejar el cambio y sus consecuencias.
- Agilidad para diagnosticar permanentemente los puntos fuertes y áreas de mejora de la empresa.
- Capacidad para implicar a sus colaboradores en la política y estrategia de la institución.
- Voluntad para compartir el liderazgo. El líder del futuro tendrá que dominar el arte de la comunicación y del trabajo en equipo.

A modo de síntesis, hemos presentado someramente el panorama de la realidad social, del nuevo orden mundial, en la medida en

que la educación debe dar respuesta adecuada y coherente, sabiendo integrar, tanto en los contenidos de su actividad como en las estrategias y formas de organización, lo que representa el referente esencial, el marco al que debe responder, contando siempre con la colaboración de los agentes educativos y sociales como factor fundamental de una educación de calidad, integral e integrada, y equitativa para todos.

Ahora bien, ¿en qué aspectos afectan estos cambios a los centros educativos y específicamente a su dirección? ¿Cómo responder a los retos de la sociedad del siglo XXI desde la escuela? Nos centraremos en aquellos que afectan directa o indirectamente a la dirección de los centros.

3. Una dirección escolar para la gestión del cambio

Una escuela de futuro precisa de nuevas formas de hacer y gestionar el centro. En primer lugar una gestión eficaz, eficiente y de calidad, dirigida a:

“conseguir los resultados adecuados, prevenir los fallos y organizar las actividades educativas de forma que se consigan los objetivos de la educación, superar las diferencias sociales y buscar el desarrollo óptimo de cada persona” (Fernández Díaz, M.J. y otros, 2002).

Mucho se ha escrito sobre el carácter específico de las organizaciones educativas, hay quienes le niegan el carácter de empresa y otros señalan y apuntan los elementos diferenciadores con otro tipo de empresas. Es obvia la peculiaridad y especificidad de las mismas pero parece evidente que en esta reflexión la escuela no ha evolucionado en su forma de gestión a la par ni al ritmo de otras muchas organizaciones. Se han quedado en un debate que apenas les ha permitido avanzar en ninguna línea, con tintes rutinarios, y resolviendo el día a día con buenas intenciones. Se detectan algunos cambios, no generalizados, pero queda mucho por andar, profesionalizando la gestión directiva de los centros con procedimientos experimentados, adaptándolos, sin duda, a la realidad e idiosincrasia de la escuela cuya misión trasciende la de cualquier otra organización ya que en ellas está el futuro de la sociedad a nivel de desarrollo del conocimiento, social, económico, cultural y ético, entre otros aspectos.

En este contexto, el liderazgo de la dirección precisa romper modelos jerárquicos todavía vigentes, promover el desarrollo del conocimiento y el cambio en las organizaciones educativas, corresponsabilizar al personal, impulsar la innovación y profesionalizar la acción de gestión del centro a través de sistemas planificados y documentados. La dirección, por otra parte, pone en práctica las decisiones adoptadas, enfoca el trabajo hacia los objetivos generales y canaliza los esfuerzos hacia ellos con una misión y visión claramente definida, asumida y conocida y una visión humanista que se preocupa de toda la comunidad educativa más allá del cumplimiento de las funciones, reconociendo el buen hacer del personal.

Se pueden sintetizar en tres los factores esenciales para una nueva gestión (Fernández Díaz, M.J. y otros, 2002):

1. *Desarrollar una nueva cultura, derivada de la misión y visión de la organización.* La cultura, como proyecto común es la que actúa como motor interno para el desarrollo de las organizaciones educativas. Constituye el eje central sobre el que se va desarrollando la actividad educativa. Se plasma en los documentos institucionales elaborados en equipo y revisados continuamente, integrando a todas las personas, dándoles el protagonismo que les corresponde para formar una comunidad real que comparte y se identifica con el proyecto, perfilando la misión y visión de la organización, como ejes que determinan la orientación vital de la organización. En este contexto, los valores compartidos de la organización dan identidad al centro, son su propia razón de ser para dar respuesta al entorno social y cultural, y cambiantes y dinámicos como lo es el mismo entorno.

2. *Liderazgo educativo,* adecuado al tipo de organización para garantizar una gestión eficaz, coherente con su misión, visión y valores. Son muchas las clasificaciones que históricamente se han hecho de los tipos de liderazgo, algunos han respondido a distintos modelos sociales, políticos y culturales, difícilmente asumibles en sociedades desarrolladas actuales. Actualmente parece asumirse que las competencias de un líder educativo están configuradas por las siguientes formas de actuación:

- Orienta a la comunidad educativa hacia la consecución de los objetivos y metas de mejora constante en la consecución de la calidad educativa.
- Transmite una seguridad en sí mismo porque sabe lo que quiere y promueve siempre actitudes positivas hacia los colaboradores.
- Sabe transmitir una visión clara sobre las estructuras y procesos de intervención, priorizando lo educativo y las mejoras de los procesos de aprendizaje.
- Trata a las personas como colaboradores de un mismo proyecto educativo.
- Busca en todo momento construir aspiraciones comunes, lidera la comunidad educativa para dar forma al proyecto educativo propio y conduce los procesos significativos de cambio necesarios para hacerlo” (P. Senge, 1996).

3. *Asumir las nuevas funciones de gestor moderno,* organizando el trabajo del personal dentro del grupo, con una estructura que orienta las conductas de personas y grupos, conectadas con objetivos comunes, maximizando los recursos y adaptándose a la realidad del centro. Se parte de una estructura horizontal donde se potencie a la persona, desempeñando sus tareas y formando parte de un equipo.

Las funciones de un gestor moderno deben estar relacionadas con factores interpersonales, informativos y de toma de decisiones.

4. Nuevos enfoques en la gestión del personal y las relaciones humanas

Uno de los cambios más importantes en los sistemas de gestión de los Recursos Humanos en las organizaciones ha sido el énfasis puesto en las personas. Es el factor estratégico para su desarrollo y su capital más importante. El ejercicio de la dirección centrado en su personal se considera como el valor social y estratégico por excelencia. La organización y planificación se realiza contando con el potencial que poseen las personas, incluye políticas de formación y actualización, retribución y reconocimiento de la labor de todos los empleados.

Las personas son consideradas como el elemento fundamental de dinamización y cambio de las organizaciones, de aquí que una gestión considerando este factor, incrementará su capacidad de generar conocimiento, impulsará la innovación y el cambio, y, en síntesis, logrará organizaciones más competitivas, referente en entornos cercanos y remotos. Las organizaciones son y valen por las capacidades y competencias de su personal y la política de crecimiento del mismo.

En este contexto, analizar las necesidades, el potencial de la organización, impulsar la formación, reconocer el trabajo bien hecho son elementos básicos de una organización moderna. Desde esta perspectiva, la función del director es fundamental, es agente imprescindible para implantar estas políticas y lograr la participación de las personas, impulsadas por una buena planificación estratégica que sea capaz de adaptarse a los cambios, siendo motor de los mismos.

Estas formas de gestión centradas en las personas no sólo repercuten positivamente en la organización, en la escuela, en la Universidad o cualquier otro centro, sino que logran motivar al personal, posibilitando su crecimiento y consiguiendo una mayor satisfacción en los agentes fundamentales de las organizaciones.

Cualquier modelo de gestión de Recursos Humanos precisa una planificación de los mismos en el contexto actual acorde con sistemas tecnificados. No han sido precisamente las organizaciones educativas ejemplo de ello, si bien los centros cumplían con sus funciones, explícita o implícitamente consideradas. Pero en la actualidad se han superado estas concepciones de buenas intenciones y se precisa una planificación que parta de lo que posee y establezca un plan para ir alcanzando los resultados deseados y previstos, acordes a la realidad y a las posibilidades de cada centro, con un plan a corto medio y largo plazo que parta de un diagnóstico, prevea estrategias, acciones, tareas, recursos, personas, niveles de competencias requeridas y, en consecuencia, formación necesaria, entre otros elementos. La planificación proporciona un proyecto para mejorar la organización.

Todo esto se concreta en la planeación estratégica de las organizaciones que parte del análisis de dónde estamos, del diagnóstico evidenciado de la realidad actual del centro u organización, de los puntos fuertes y débiles, de las capacidades de los recursos humanos, de las competencias que se precisan y de los resultados deseados según la visión de la organización. El plan exige concretar las estrategias que van a conducir a la organización hacia la meta, con perspectivas de futuro. Sistemas dedicados a perpetuarse quedan obsoletos en el camino, incluso antes de concluir el plan estratégico. Para ello las organizaciones necesitan de la definición de una misión y visión, una estructura organizativa y una gestión de los recursos humanos en la línea expuesta. La gestión de los

recursos humanos forma parte estratégica en las organizaciones.

Uno de los cambios más relevantes en la gestión de los recursos humanos que ha entrado con fuerza en las organizaciones es el denominado *Modelo de Gestión de competencias*, incrementándose progresivamente su interés y pasando de ser un modelo relacionado específicamente con la selección de personal a ampliar su campo de aplicación a otras áreas de recursos humanos. Las competencias están relacionadas con el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, entre otras, que determinan el éxito profesional en la resolución de tareas, ya que es en la práctica o en la acción donde se manifiestan. Este nuevo enfoque va más allá de los factores de inteligencia considerados en la selección de personal. Entre otras características señalamos las siguientes:

1. *Las competencias implican un conjunto de conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad.* Levy-Leboyer, C. (1997). Las competencias afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una misión compleja en el marco de una organización.
2. *Las competencias sólo son definibles en la acción (actividad profesional, desempeño del trabajo, etc.), que es donde se ejercitan y manifiestan.* Para Levy-Leboyer (1997) las competencias constituyen un vínculo entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte, y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria, por otra.
3. *Se producen como consecuencia de la integración dinámica de unas capacidades, aptitudes, con rasgos de personalidad, experiencias adquiridas, motivación, objetivos personales, metas de la empresa, etc. que conforman una determinada estructura mental* capaz de dar una respuesta exitosa en la acción, relativamente estable en el tiempo y flexible.
4. *Dependen en parte de las experiencias adquiridas* e integradas en la persona, quien de alguna manera las automatiza. Cuando la persona accede a su nivel óptimo de ejecución, la automatización de la tarea permite reducir el recurso a las funciones intelectuales y aumentar el papel de las aptitudes específicas (Levy-Leboyer, 1997)
5. *Tienen un efecto causal sobre el desarrollo de una tarea*, permitiendo predecir el éxito en función de las mismas.
6. *Son específicas para un contexto determinado*, situación concreta o peculiaridad de la organización.
7. *Presentan dificultades de identificación y de evaluación*, si bien para que sean útiles en la gestión de recursos humanos deben ser medibles con fiabilidad y validez.

La gestión por competencias tiene aplicaciones importantes en:

- * Selección y contratación del personal.
- * Planificación de la sucesión, un caso especial de la selección del personal, manteniendo y promocionando al personal más idóneo, de acuerdo a las competencias requeridas.
- * Sistema de remuneración.
- * Formación de personal y planes de carrera.

Relacionado con este último epígrafe hay que destacar la importancia del desarrollo profesional o plan de carrera que las organizaciones modernas contemplan o deben contemplar en su planificación para contribuir al desarrollo de la organización y de las personas. Un buen sistema de información y comunicación interactiva es fundamental para intentar contribuir a las expectativas de los centros y del propio personal a fin de valorar estas expectativas y permitir integrar el desarrollo del personal con las necesidades del centro, factor relacionado con la satisfacción laboral y la eficacia de la organización.

La gestión del conocimiento constituye en este momento uno de los temas fundamentales de mayor interés de las organizaciones. En una sociedad donde el conocimiento avanza vertiginosamente y donde la generación del conocimiento está en la mente de todos los responsables de países, empresas y de las organizaciones, en general, es importante el sistema que la organización implanta para gestionar el conocimiento. La gestión se refiere, tanto al que la propia organización dispone sobre su personal, las actividades que desarrolla, evitando trabajos y actividades que realizan varias personas simultáneamente desconociendo la duplicidad de actividades y proyectos en la misma empresa, como toda aquella información que, procedente de otras organizaciones, es fundamental para avanzar en las formas de hacer, en los planteamientos, en nuevas formas de enseñanza aprendizaje, en la planificación de nuevos proyectos innovadores, de investigación, o de otro tipo. Se trata de conocer lo que hacen otras organizaciones, pertenecientes a nuestro ámbito profesional o científico o de nuestro interés, para o bien adoptar estas estrategias que se manifiestan eficaces o realizar planes de innovación o cambio en las propias escuelas, sabiendo lo que se hace en nuestro entorno más inmediato o lejano.

En este contexto, la comunicación adquiere un papel fundamental. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son recursos fundamentales en las organizaciones educativas. Sistemas de Intranet para facilitar la comunicación dentro de la escuela o de cualquier centro se han convertido en una necesidad más que en un lujo. Con frecuencia somos conscientes que desconocemos lo que hace el que trabaja a nuestro lado, constituyendo sistemas absolutamente ineficaces e ineficientes. Obviamente las tecnologías de la información, como Internet, son fundamentales para acceder a lo que se hace, facilitar el cambio, generar ideas, diseñar planes de innovación, romper con rutinas, conocer lo que se mueve a nuestro alrededor para mejorar, o para impulsar el ser centros de referencia, por nuestra capacidad competitiva en la forma de hacer y en los logros obtenidos.

El trabajo en equipo y en red, tanto dentro del centro como con otros, es otro de los cambios que las organizaciones van incorporando y valorando en la medida que aunar esfuerzos, ideas y planteamientos representa un motor de actualización, cambio, generación de conocimiento y de un clima de trabajo satisfactorio y constructivo, constituyendo simultáneamente un modelo para la formación de los alumnos en habilidades que un día le serán imprescindibles.

Estos planteamientos van progresivamente incorporándose en las organizaciones educativas, no al ritmo que fuera deseable, y son necesarios en la sociedad del futuro. La dirección debe tener clara una política que impulse la incorporación de estas nuevas estrategias de forma eficaz. Sin ello los centros parecerán más bien “escuelas de dinosaurios”. Es la sociedad y los nuevos planteamientos quienes lo demandan, responden a formas que van progresivamente introduciéndose en distintas organizaciones, representan retos

de futuro en cuanto queda mucho por hacer. La educación debe dar respuesta inmediata a ellos, conscientes a su vez de las dificultades que implica y adoptando sistemas adecuados de gestión del cambio.

5. Liderazgo directivo y docente para una nueva escuela

Hablar de dirección significa hablar de liderazgo. No todo el que ocupa un puesto directivo tiene capacidad de liderazgo. Desde hace bastantes décadas el liderazgo ha sido uno de los temas más estudiados a nivel de todas las organizaciones, incluyendo las educativas. Consistentemente se muestra la importancia del ejercicio del liderazgo en la consecución de los objetivos de un proyecto de centro. Evidentemente, los estilos de liderazgo han cambiado a lo largo de la historia, respondiendo, en general, a modelos sociales, políticos y organizativos determinados.

La sociedad del siglo XXI, con los cambios ya señalados, precisan de una dirección con un ejercicio de liderazgo que dé respuesta a estas realidades presentes y futuras. Cambios rápidos, movilidad por causas diversas, multiculturalidad, expansión de la informática, facilidad de comunicación, acceso a cantidades ingentes de información, son, entre otros, factores que configuran una escuela compleja, cuya organización se ve sorprendida por cambios tan rápidos que serían impensables en otros tiempos.

Este complejo sistema precisa de una visión de futuro, una responsabilidad compartida, que implica y confía en sus colaboradores, constituyendo un equipo de dirección que toma decisiones conjuntamente, delega, consulta, se preocupa de su personal, reconoce la labor bien hecha, entre otras características. No es objetivo de este trabajo adentrarnos sobre las concepciones del liderazgo, los tipos y otros aspectos desde planteamientos más académicos y profundos, ya que rebasa los límites del mismo. Remitimos no obstante a la obra ya mencionada Fernández Díaz, M.J. y otros, (2002), con la participación inestimable de M. Álvarez Fernández junto a otros excelentes trabajos que el mismo autor ha realizado sobre este tema (1998, 1999, 2001) para una mayor profundización.

Como a lo largo del texto hemos adoptado una posición pragmatista que pretende mostrar, a la luz del análisis de la realidad social del siglo XXI, el papel de la dirección y el estilo o estilos del liderazgo de la escuela del futuro.

Tomando como referencia la citada obra, (Fernández Díaz, M.J. y otros, 2002), se destaca la importancia del liderazgo en cuatro situaciones clave para el crecimiento y desarrollo de las organizaciones:

1. Para facilitar el cambio y la innovación.
2. Para motivar a los individuos e ilusionarles con el trabajo.
3. Para mantener la salud mental del grupo y armonizar los intereses individuales de sus miembros con la misión y visión de la organización, es decir, con sus objetivos.
4. Para proporcionar una visión a la organización y para animar sus primeros pasos a fin de potenciar e impulsar su puesta en marcha. Todo ello vinculado a la generación de una cultura de la organización que toma en consideración las ideas, principios

y valores de la misma apoyados por el líder a fin de ir contribuyendo a limar las posibles asperezas y conflictos iniciales hasta alcanzar una posición de equilibrio, basada en la toma de decisiones consensuada y el respeto, logrando un afianzamiento e identificación con los valores e ideas del centro, a la vez que impulsando los cambios.

Nuevos modelos de liderazgo empiezan a apuntar nuevos estilos. La inteligencia emocional aplicada al liderazgo (Goleman y otros, 2002) está siendo en este momento uno de los temas que suscita mayor interés e investigación.

Una de las funciones de la dirección es la gestión. No cabe duda de que los centros exigen gestionar, a veces demasiado. Una gestión que precisa cada vez mayor profesionalización y conocimiento para la que los directores deben disponer de los recursos y la formación adecuada y actualizada. Sin embargo, hay que tener en cuenta que gestión y liderazgo no van siempre unidas, aunque es la situación deseable. Gestores competentes no siempre son líderes.

Si hasta este momento nos hemos referido al liderazgo de la dirección, no es menos cierto la importancia del liderazgo docente del profesor, vinculado a los procesos de aula, centros neurálgicos de los procesos de enseñanza aprendizaje. Los cambios sociales han desembocado en nuevos tipos de alumnos que precisan cambios en el modelo de liderazgo de antaño, donde el ejercicio de la autoridad del profesor no era cuestionada, con posiciones no siempre recomendables ni justificadas. Para un nuevo alumno, un nuevo líder. Pero cuán difícil resulta en muchos casos ejercerlo ante situaciones difíciles. Son los profesores, la escuela, las administraciones, las políticas, los expertos, los padres quienes deben y pueden colaborar en generar un clima de clase adecuado al cumplimiento de sus funciones. Los cambios sociales tienen un fiel reflejo en la situación de la escuela actual, acuciados por la falta de asunción de funciones familiares, la permisividad social, y otros factores que exigirían un tratamiento de otra índole.

Pero en cuanto al tema que nos ocupa resulta necesario un profesorado con un nuevo perfil profesional y una formación adecuada para poder adoptar posiciones que le permitan liderar sus aulas, motivar al alumnado y hacer cumplir normas básicas, apoyados por la comunidad educativa. En este contexto, se le reclama al profesor tres competencias básicas como profesional de la docencia (Fernández Díaz, M .J. y otros, 2002):

- * Competencias como intelectual, siendo una persona inteligente, con cultura, dominio de los conocimientos, capaz de mantener conversaciones de cierto nivel intelectual.
- * Competencias como docente, conociendo al alumno como sujeto de aprendizaje, su desarrollo psicológico a través de distintos momentos evolutivos; dominando las nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, conocimientos de pedagogía, didáctica, TIC, etc.
- * Competencias como líder, siendo capaz de crear un clima ordenado, trabajo e interacción en que los alumnos se impliquen en el proceso de aprendizaje.

6. Dirección y calidad de los centros educativos

La importancia por la calidad de las organizaciones en general y de las educativas en particular parece un hecho incuestionable. Son muchas las medidas que se van adoptando para implantar planes sistemáticos que mejoren la gestión de los centros educativos y trabajen por la mejora continua de la escuela hacia la excelencia. Sistemas como Normas ISO 9000 o Modelos de Gestión de Calidad Total, como el Europeo de Excelencia, amén de otros sistemas, van incorporándose progresivamente en los centros educativos para trabajar sistemáticamente por la calidad.

Aunque parecen obvias las dificultades que se encuentran en definir la calidad y las grandes diferencias en los enfoques que adoptan en los intentos de conceptualizarla, se pueden señalar algunas de las características que parecen ser generales en los distintos modelos o sistemas de calidad. Sin ánimo de ser exhaustivos, son las siguientes:

1. Enfoque *global*: la calidad se aplica a toda la institución, no como componentes aislados sino como un conjunto que afecta a todas las áreas y niveles de actividad de la organización, tanto a productos como procesos o servicios.
2. Se dirige a la *Excelencia*, entendida como el ideal o el horizonte más o menos próximo que se pretende alcanzar pero que conforme se avanza se presenta nuevamente lejano, nunca se alcanza porque siempre aparecen nuevas demandas y necesidades, nuevos objetivos y retos que permiten ir mejorando, tal como se pone de manifiesto en los niveles de distintas organizaciones y a través de distintos países con niveles de desarrollo diferentes. Así pues, en términos relativos, existen diferencias en las organizaciones, están más o menos avanzadas unas que otras, pero, en términos absolutos, resulta difícil determinar especificaciones de ese ideal, aunque se planteen objetivos parciales de mejora para continuar avanzando en la mejora con planificaciones estratégicas.
3. Se centra fundamentalmente en las *personas* de la organización, de quienes se precisa un compromiso con la cultura de la calidad, en cuanto ésta afecta a toda la institución y sólo en la medida que todos se sientan identificados con ella contribuirán a la calidad total de la institución. Desde este punto de vista, el personal se constituye en el principal activo de la organización, el capital humano a quien la organización debe facilitar el desarrollo de sus potencialidades a través de la formación permanente y de su ajuste al puesto en un contexto de organizaciones que aprenden, promoviendo la innovación como elemento fundamental de desarrollo de la propia organización para lograr mayor competitividad, desarrollo y satisfacción.
4. Fomenta el *trabajo en equipo* y el *compromiso compartido*. Frente al trabajo individualizado, se considera que una organización se enriquece con la participación de todos y las aportaciones de los equipos. En la misma línea la dirección se entiende como un trabajo en equipo. Por otro lado, forma parte de la estrategia de una mayor implicación y de compromiso de todos con la calidad.
5. *La evaluación es la herramienta de la calidad*, en cuanto proporciona la base para detectar los puntos fuertes y débiles de una organización, tomar las decisiones pertinentes y establecer los planes de mejora. La importancia de apoyarse en datos para la toma de decisiones concede especial importancia a la evaluación que precisará de instrumentos adecuados y de medidas fiables que ofrezcan consistencia a los datos. Ofrece datos, hechos y evidencias que fundamentarán las decisiones de mejora.
6. *El enfoque es hacia la mejora continua* de la organización en todos sus componentes, fundamentada en la evaluación o las au-

ditorías. La organización progresa en cuanto se producen avances planificados.

7. Se centra en *la satisfacción de los usuarios o clientes, tanto internos como externos*. Esta ha sido una de las aportaciones más importantes de la gestión de calidad total, que han incorporado otros planes o sistemas de gestión de la calidad.

Es bien cierto que su implantación requiere de personal preparado, de apoyo de expertos, de responsables de calidad, pero no es menos cierto que la dirección es uno de los factores estratégicos de primer orden para su implantación. Si bien las cuestiones de tipo técnico son importantes siempre se puede recurrir a expertos profesionales pero el compromiso de la dirección, su sensibilización y concienciación en su importancia, su credibilidad manifestada ante la comunidad educativa, su voluntad de ser el motor que impulse, facilite la información, acepte los resultados y promueva la mejora es elemento estratégico básico para el éxito de la implantación de cualquier sistema de calidad.

Son estos algunos de los retos que se plantean a la dirección del siglo XXI para unos centros educativos de futuro y con futuro. La actitud hacia el cambio y su forma de gestionar dichos centros está en la base de esta ambiciosa pero necesaria empresa.

Referencias bibliográficas

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. (1998): el liderazgo de la calidad total. Barcelona, Praxis. Monografías. Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M. (1999): Diversidad y confluencia, Un estudio interpretativo de los centros educativos en la Unión Europea. Bilbao, INCE e ICE Universidad de Deusto.
- ÁLVAREZ, M. (2001): El Liderazgo educativo y la profesionalización docente. Buenos Aires, Consudec.
- COMISIÓN EUROPEA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2003)
- DECLARACIÓN DE LOS MINISTROS DE LA UNIÓN EUROPEA, Lisboa, (2000)
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J.; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. Y HERRERO TORANZO, E. (2002): La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Madrid, Edit. Síntesis.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997): Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas. Barcelona, Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación (LOE). B.O.E nº 106 de 4 de Mayo de 2006.
- RUIZ BERRIO, J. (Ed.) (2005) Pedagogía y Educación ante el siglo XXI. Madrid, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. UCM.
- SENGE, P. (1992) La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. México, D.F., Editorial Gránica.

CURRICULUM: María José Fernández Díaz es Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la UCM, especializada en las áreas de Metodología de investigación, calidad de los centros educativos y evaluación de centros y programas educativos. Ha sido directora del C.A.P. del ICE de la UCM durante cinco años, ha formado parte de la Unidad Técnica de Calidad de la UCM y ha participado como evaluadora externa de titulaciones y evaluadora de profesores para la ACAP (Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid). Dirige actualmente dos Másteres, es Presidenta del Comité de Calidad de la Educación de la Asociación Española de la Calidad (AEC) y Vicedecana de Investigación de la Facultad de Educación de la UCM. Su actividad se desarrolla tanto en España como en otros países, siendo Asesora Internacional para la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública de México y dirigiendo allí proyectos relacionados con un Plan de Autoevaluación de escuelas y un sistema de Acreditación. Ha impartido mas de 1500 horas de formación, independientemente de su actividad docente. Sus investigaciones y publicaciones están relacionadas con sus áreas de especialización.

El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE



Joan Teixidó Saballs
Universitat de Girona
joan.teixido@udg.es

Sumario. 1. Modelo directivo y acceso al cargo. 2. Evolución del acceso a la dirección escolar. 3. La investigación sobre el acceso a la dirección. 4. Algunas cuestiones a investigar.

Resumen

El reconocimiento de la importancia de la dirección en el progreso de la escuela (reflejada en los resultados de la investigación y, también, en las valoraciones y análisis realizados por los diversos agentes educativos) se encuentra en la base de la preocupación por lograr que los centros se doten de los profesionales más capacitados y predispuestos para el ejercicio del cargo, lo cual conduce a tener en cuenta el procedimiento de acceso a la dirección: las modalidades, la responsabilidad en la toma de decisiones, los requisitos de los candidatos, etc. Se trata de un proceso que ha sufrido una notable transformación en los últimos años, a raíz de la instauración de un modelo basado en la selección a cargo de una comisión designada al efecto, en el cual se tienen en cuenta los méritos de los candidatos, de acuerdo con lo establecido en la LOCE y en la LOE. Resulta relevante, por tanto, detectar los cambios que se operan en la transición del modelo electivo al selectivo, analizar cómo son percibidos por los candidatos, considerar los efectos que tienen en la presentación de candidaturas y vislumbrar posibles diferencias entre autonomías derivadas del desarrollo legislativo de la norma básica llevado a cabo en cada comunidad.

Para ello se lleva a cabo una revisión exhaustiva de los estudios que han considerado el procedimiento de acceso a la dirección en modelos anteriores, se exponen los aspectos a analizar y se ofrecen los datos cuantitativos de respuesta a la encuesta efectuada en doce comunidades autónomas.

Palabras clave: modelo directivo, procedimiento de acceso a la dirección escolar, elección, designación, selección, candidatos, proyecto de dirección.

La evolución de la dirección escolar durante los últimos 20 años constituye un reflejo de los diversos momentos (en paralelo a las diferentes coyunturas políticas) por los que atraviesa el intento de armonizar las exigencias de profesionalización con el principio

de participación. Por un lado, se postula la necesidad de un director que cuente con conocimientos y habilidades específicas para el desarrollo de una tarea que poco o nada tiene que ver con la docencia. Por otro lado, se tiene en cuenta que la mejora de la escuela exige la participación activa de los docentes y del resto de la comunidad educativa y, por tanto, resulta imprescindible que la dirección asuma roles de cohesión del grupo humano, de coordinación y de animador de la participación.

Cuando se efectúa un seguimiento pormenorizado del diseño, la puesta en marcha y los resultados que se desprenden de proyectos de mejora que implican al conjunto del centro (TEIXIDÓ Y ALBERT, 2005), se observa que uno de los factores que tiene mayor incidencia en el éxito del cambio reside en la dirección. Al profundizar en los factores de la acción directiva a tener en cuenta aparecen aspectos técnicos (planificación, obtención de recursos, eficacia de gestión, resolutivez ante los problemas...) pero, también aspectos personales: compromiso, sensibilidad, capacidad de aglutinar a las personas en torno a un proyecto... que a menudo se aglutinan bajo el término liderazgo (CORONEL, 1998, LORENZO, 2005; TEIXIDÓ, 2005).

El reconocimiento de la importancia de la dirección en el progreso de la escuela (reflejada en los resultados de la investigación y, también, en las valoraciones y análisis realizados por los diversos agentes educativos) se encuentra en la base de la preocupación por lograr que los centros se doten de los profesionales más capacitados y predispuestos para el ejercicio del cargo. Lo cual nos conduce a tener en cuenta el proceso de acceso: la modalidades, la responsabilidad en la toma de decisiones, los requisitos de los candidatos, etc. Se trata de dar respuesta a la pregunta ¿de qué manera se va a favorecer el acceso al cargo directivo de personas comprometidas con el progreso de la institución y, a su vez, capacitadas para liderar un proyecto colectivo?.

1.- Modelo directivo y acceso al cargo

No parece razonable considerar los diversos procedimientos de acceso al cargo sin tener en cuenta el modelo directivo del cual emanan. Así lo ponen de manifiesto, entre otros MORENO (1996); ARAMENDI Y BUJÁN, (2000); FERNÁNDEZ, (2003); ESTRUCH, (2004) Y BERNAL, (2004). Uno de los elementos clave en el eterno debate sobre la profesionalización de la dirección reside en el estatus de los directivos y, por ende, en el modelo directivo.

Optar por la profesionalización absoluta (con independencia que se articule o no en un cuerpo de funcionarios) supone la existencia de un colectivo de directivos con entidad y con voz propia: estatus profesional, defensa de intereses corporativos, sindicato de directivos, representación del colectivo en organismos e instancias sociales, etc. El proceso de acceso al cargo coherente con este modelo debería basarse en la selección en base a criterios de formación, experiencia previa y, sobre todo, competencia profesional.

Optar por un modelo sociopolítico supone apostar por un directivo que compagina la dirección y la docencia, que ejerce el cargo temporalmente y, por tanto, que conserva una mayor proximidad y colegialidad con el colectivo docente del cual procede y

al cual volverá una vez concluido el tiempo de estancia en el cargo. Se trata de un perfil orientado a buscar el consenso entre los diversos actores escolares: profesorado, padres, comunidad... en base a la negociación y al compromiso en torno a un proyecto colectivo. El proceso de acceso coherente con este modelo es la elección/designación a cargo de la Comunidad Educativa, en la cual tiene una importancia clave el profesorado.

Son múltiples las cuestiones y los intereses que se dirimen tras el debate sobre modelo directivo: ¿existe una intención real de conferir autonomía a los centros?, ¿qué repercusiones se derivarían de la irrupción de un nuevo interlocutor (los directores de centros) situado en un lugar estratégico en el escenario de relaciones entre la patronal (administraciones educativas) y los trabajadores (sindicatos de enseñantes)?, ¿cómo se matizaría la competitividad entre los centros?, ¿cómo se garantizaría la igualdad en la prestación de servicios educativos a todos los ciudadanos? ¿cuál debe ser el papel de la inspección en un modelo directivo profesional?, ¿y en un modelo plenamente participativo? ¿supondría una pérdida de la capacidad de tutela sobre los centros a cargo de la Administración?, ¿es posible dirigir una escuela desde planteamientos gerencialistas?, ¿es posible el modelo profesional en el seno de un colectivo de funcionarios? ante tal posibilidad, ¿de qué manera pueden prevenirse los riesgos de burocratización?...

Como puede observarse, las cuestiones a plantearse son múltiples y de naturaleza diversa. El proceso de acceso es la punta del iceberg de una realidad compleja y controvertida; es la parte visible, la que se manifiesta en la realidad cotidiana de los centros y la que se regula normativamente. Pero no puede incidirse en ella sin tener en cuenta la parte invisible, la que se encuentra sumergida en el agua. Desde esta perspectiva parece urgente un debate serio y sincero sobre el modelo directivo, donde se contemplen las diversas alternativas de cambio y, también, se valore la viabilidad de cada una de ellas.

Es probable que al final del debate se llegue a la conclusión de que existen modelos teóricos y prácticos mejores. Entonces será el momento de plantearse si son viables en nuestro sistema educativo, en la cultura escolar imperante y, en definitiva, en la sociedad española. En este escenario, reconocer que existen modelos que aún pudiendo ser teóricamente mejores no son viables en nuestro contexto (o que generan prevenciones y suspicacias razonables en torno a las posibles deformaciones y efectos indeseados que se generarían a raíz de su puesta en práctica) puede resultar un ejercicio de humildad y de higiene mental muy saludable.

Convendría zanjar de una vez por todas (o, como mínimo, durante un notable período de tiempo) la eterna cuestión en torno a la profesionalización de los directivos. Las experiencias recientes de la LOPEGCD, la LOCE y la LOE, empeñadas en diseñar modelos directivos híbridos en un intento, quizá quimérico, de encontrar la piedra filosofal nos lleva a adoptar una postura escéptica ante los sucesivos cambios, dado que sus efectos en la cultura escolar y en la vida cotidiana de las escuelas, han sido mínimos. No parece razonable que en diez años se hayan legislado tres modelos directivos distintos (con la correspondiente repercusión social: debate social, proclamas, manifestaciones, negociación parlamentaria, etc); que las administraciones educativas (direc-

ciones generales, servicios de formación, inspección, etc.) hayan puesto en marcha y digerido tres procedimientos de acceso y, sobretudo, que los centros hayan tenido conciencia del cambio. Sea cual fuere el modelo resultante, la clave de su funcionalidad quizá no se encuentre en los valores intrínsecos del modelo, sino en otorgarle un margen generoso de confianza para que sea conocido, explorado y puesto en práctica con sosiego y tranquilidad y, por tanto, se produzca una adaptación mutua entre el modelo legalmente establecido, las dinámicas internas de las administraciones educativas y la realidad de los centros.

2.- Evolución del acceso a la dirección escolar

El procedimiento de acceso a la dirección escolar constituye el elemento de mayor proyección pública del modelo. En los últimos treinta años se ha pasado de un sistema de designación a cargo del Ministerio, a la elección por parte de la comunidad educativa y, más recientemente, a la selección a cargo de una Comisión designada al efecto.

El cambio más relevante, sin lugar a dudas, tiene lugar en 1985 con el establecimiento de un modelo que deja en manos de la comunidad educativa la designación de la persona que va a ejercer la dirección mediante una votación en el Consejo Escolar, a la cual pueden presentarse como candidatos la mayor parte de los docentes de un centro.

Las deficiencias del modelo, reflejadas fundamentalmente en la escasez de candidatos, condujeron a una primera reforma (LO-PEGCD, 1995) que, si bien nació con la intención de transformar el modelo, en su resultado final supuso únicamente la introducción de algunos cambios tendentes a la mayor profesionalización (exigencia de acreditación, formación, elaboración del Proyecto de Dirección), estatus directivo (consolidación de parte del complemento económico, categoría de director) así como a exigir el apoyo explícito de la comunidad educativa (el candidato debía obtener mayoría absoluta de los votos del Consejo Escolar).

En la LOCE (2002) se parte de una interpretación restrictiva del principio de la participación de la comunidad para introducir un cambio en profundidad en el modelo directivo. Se adopta un procedimiento de selección a cargo de una comisión presidida por un representante de la Administración educativa en base a un concurso de méritos (art.88), lo cual supone 3 grades cambios:

- a) La Administración educativa, generalmente a través de la inspección, asume un protagonismo directo en la designación de directores.
- b) Se introduce el criterio meritocrático como principio básico a tener en cuenta en la selección.
- c) No se establecen límites de permanencia en el cargo.

Finalmente, en la reciente Ley Orgánica de Educación (2006) se consolidan la mayor parte de los cambios anteriores introduciéndose algunas modificación de matiz que devuelven parte del protagonismo a la comunidad y a los docentes poniendo especial hincapié en la necesidad de obtener el apoyo de la comunidad educativa (Art 129,2). Los principales cambios se centran en:

- a) La composición de la comisión de selección: se establece que al menos 2/3 serán designados por el centro (un tercio por el Consejo Escolar y otro tercio por el Claustro).
- b) Se introduce de una manera explícita el requisito de elaborar y presentar un proyecto de dirección para presentarse como candidato.
- c) Se introduce la valoración del proyecto de dirección como criterio complementario al concurso de méritos.
- d) Se priorizan los candidatos procedentes del propio centro.

En síntesis, se ha pasado de un modelo basado en la elección a cargo del Consejo Escolar a un modelo basado en la selección a cargo de una comisión en el cual la Administración Educativa adquiere un mayor protagonismo.

3. La investigación sobre el acceso a la dirección

Son diversos los estudios que tienen en cuenta, ya sea de forma monográfica o de manera parcial, aspectos referidos al acceso a la dirección escolar en España.

Iniciamos el recorrido con el informe del INCE de 1998, donde se considera la opinión de los diversos sectores de la Comunidad Educativa en relación a los posibles procedimientos de acceso a la dirección. En términos generales, refleja una predilección por el modelo electivo, atribuyendo la capacidad de decisión al Consejo Escolar y al Claustro.

Procedimiento	Total	Pública	Privada
Elección por el Consejo Escolar	45%	53%	27%
Elección por el Claustro de Profesores	34%	38%	26%
Designación directa por la Administración	5%	5%	4%
Designación directa del titular	13%	0%	39%
Ninguna de las anteriores	4%	3%	4%

Opinión de los diversos colectivos sobre el procedimiento de acceso a la dirección (INCE, 1998)

Resultados similares se desprenden del estudio de TOMAS, BORRELL Y TEIXIDÓ, llevado a cabo en Cataluña, quienes recogen la opinión de los docentes los padres, los alumnos, contrastada con la opinión de los asistentes a las IV Jornadas sobre Dirección Escolar organizadas por el FEAEC (personas, por tanto, sensibilizadas, por la temática directiva) en torno a tres formas de acceso a la dirección: la elección por parte del Consejo Escolar, la designación por la Administración Educativa y la oposición.

Procedimiento de acceso	ALMENTE de acuerdo (%)		MUJY		BASTANTE		ALGO		NADA de acuerdo (%)	
1. Elección por el Consejo Escolar	59	69	1	15	7	4	8	2	6	11
	65	44	8 1 2	20	9	13	2	5	8	10,3
2 Designación por la Administración	5,9	7,3	6	17	16	12	18	12	42	40
	8	3	9	15	23	19	28	13	25	37
3. Por oposición	12	11	1	19	20	24	14	17	28	14
	14	12	3 2 4	22	32	22	18	18	4	13
4. Otros procedimientos	6	6	3	2	4	7	0	4	3	7
	2	12	4	3	11	1	2	0	3	5

Valoración del procedimiento de acceso a la dirección. (TOMÁS, BORRELL Y TEIXIDÓ, 1998:51)

En la interpretación de los porcentajes que aparecen en la tabla, las cuatro cifras que aparecen en cada una de las casillas, la superior izquierda corresponde al profesorado; la superior derecha, a los padres y madres; la inferior izquierda, a los alumnos y, finalmente, la inferior derecha, a los asistentes a las VI Jornadas de Dirección Escolar.

Posteriormente SÁENZ Y DEBÓN (2000), en un estudio monográfico en el cual efectúan una valoración crítica sobre el proceso de acceso, a través de la recogida de valoraciones de directores en activo y los exdirectores referidas al modelo electivo de la LOPEGCD, obtienen que un 11,5% considera que el sistema de acceso es “Adecuado y correcto”; el 46,2% lo considera “Adecuado aunque habría que modificar o añadir bastantes aspectos” y, finalmente, un 42,3% lo considera “Inadecuado”, lo cual les lleva concluir que:

“Existen dos posturas claramente diferenciadas: las que apuestan por un director profesional elegido en cuanto a mérito y capacidad y los que defienden a ultranza un director político elegido democráticamente por la comunidad educativa” (pág 118).

La puesta en marcha del modelo derivado de la LOPEGCD nos proporcionó la oportunidad (TEIXIDÓ Y OTROS 2000) de efectuar una radiografía de los diversos aspectos a tener en cuenta en el proceso de acceso a la dirección: toma de decisión de presentar candidatura, motivaciones de acceso al cargo, proceso de formación y cohesión del equipo directivo, elaboración del proyecto de dirección, difusión entre la comunidad educativa, desarrollo del proceso electoral, elección/designación y, finalmente, nombramiento.

Entre los resultados más relevantes destaca el establecimiento de cuatro perspectivas básicas desde las cuales se afrontan los procesos de acceso al cargo: continuidad, relevo, confrontación y ausencia de candidatos, a las cuales se les añade una miscelánea de situaciones singulares. La caracterización detallada de cada una de las perspectivas establecidas se encuentra en TEIXIDÓ (2000a); los resultados estadísticos del análisis llevado a cabo con directores de Girona se reflejan en el gráfico:

Cabe destacar que al efectuar un análisis en profundidad de las situaciones que formalmente se tipifican como “ausencia de candidatos” (TEIXIDÓ, 2000b) se observa que tras el aparente desinterés por acceder a la dirección se enmascaran situaciones diversas: confrontaciones, estrategias de continuidad, evitación de la votación en el Consejo Escolar, voluntarios ocultos, diversidad de actitudes de la administración educativa (representada por la inspección) en el proceso, etc.



Perspectiva general desde la cual se afronta el proceso del cambio de dirección

Más recientemente VILLA Y GARCÍA (2003), llevados por el objetivo de analizar los cambios introducidos por la LOCE, efectúan un repaso a diversos aspectos relacionados con la dirección entre los cuales se encuentra el modelo de acceso. Tras realizar una minuciosa revisión de las diversas investigaciones que han tratado la cuestión destacan los puntos que concitan un mayor grado de acuerdo y, también, señalan los puntos de mayor controversia. Entre los primeros citan el acceso mediante elección, la necesidad de introducir criterios de mérito, la necesidad de ampliar la formación específica, la necesidad de aportar incentivos económicos complementarios, la evaluación objetiva de la función directiva y un mayor apoyo de la Administración. Entre los aspectos controvertidos apunta la duración del cargo, la vuelta al rol docente tras el ejercicio del cargo y las dificultades en la asunción del rol directivo derivadas del propio modelo.

El pasado año 2005, el profesor Luís BATANAZ, en el artículo del monográfico que Revista Española de Pedagogía dedicó la dirección, expuso los que, a su juicio, constituyen los principales problemas relacionados con el acceso a la dirección para, final-

mente, analizar el modelo establecido por la LOCE y efectuar algunas propuestas tendentes a una mayor profesionalización. La apuesta personal del autor no excluye, no obstante, que en los primeros compases del artículo se reconozca la existencia de una clara dualidad de planteamientos ante esta cuestión

“se ha llegado a la constitución de dos frentes en los que, de una parte, se sitúan quienes defienden la supervivencia del modelo aunque sea necesario pulir ciertas aristas del mismo (Gimeno, 1995; Gairín, 1997 y 2001; Beltran 1994; Villa y García Olalla, 2003). En la parte opuesta se sitúan quienes se manifiestan a favor de la superación del modelo pronunciándose a favor de la profesionalización de la función directiva, aunque la mayor parte de ellos no terminan de rechazar los componentes más comprometidos del modelo vigente (Rul, 1994, 1997; Alvarez 1992, 1994, 2001; De Vicente, 2000; Gómez Dacal, 1991, 1992; Sáñez y Debón, 1995 y 2001). (pp. 446).

Finalmente, la aportación más reciente que hemos recogido referida al proceso de acceso es debida a ÁLVAREZ (2006) quien, en un artículo donde se analiza el modelo LOE, tras argumentar que el modo de acceso constituye uno de los criterios clave que determina el perfil del director, aboga por la existencia de una dirección más técnica, con independencia de criterios profesionales. Uno de los aspectos que, a su juicio acrecentaría tal profesionalidad radicaría en el hecho que “los interlocutores que intervinieron en su elección normalmente no forman parte mayoritariamente del claustro ni del centro que va a dirigir”. Esta opción, no obstante, también tiene sus inconvenientes (bajo conocimiento de los candidatos por parte de la comisión; selección en base a méritos y a productos técnicos (proyecto de dirección) sin tener en cuenta aspectos personales y relacionales del candidato; fomento de la dependencia de la Administración educativa...) que, probablemente, tiene en cuenta el propio autor cuando, en la parte final del artículo, concluye que “el debate no debería plantearse a estas alturas sobre la viabilidad o la imposibilidad del cambio hacia un modelo de dirección profesional, sino sobre la importancia y necesidad de una seria formación previa”. Aspecto ante el cual existe una coincidencia generalizada.

Como puede observarse, la revisión de la literatura existente pone de manifiesto que la dirección escolar continua siendo un tema de actualidad, siendo el proceso de acceso un aspecto clave para el futuro ejercicio directivo. Partiendo de estos precedentes, un grupo de investigadores de diversas universidades (TEIXIDÓ, ARAMENDI, BERNAL Y FERNÁNDEZ, 2005) durante el trienio 2005-2008 vamos a desarrollar un proyecto de investigación coordinado que, entre otros aspectos, pretende dar respuesta a algunos de los interrogantes que se suscitan en torno al proceso de acceso a la dirección y a la formación de directores noveles.

4. Algunas cuestiones a investigar

El problema de estudio al cual se pretende efectuar aportaciones relevantes desde la investigación es doble. El objetivo primario se dirige conocer ¿de qué manera se han llevado a cabo los procesos de acceso a la dirección escolar en base al modelo LOCE y LOE? para, en segundo lugar, plantearse ¿qué incidencia tiene el proceso de acceso en el posterior desarrollo de la acción directiva?.

La información se recabará entre los directores y directoras en ejercicio que han accedido al cargo durante los dos últimos cursos escolares de la mayor parte del Estado, por lo cual deberán tenerse en cuenta las diversas normativas reguladoras del proceso de acceso establecidas por las diversas Comunidades Autónomas.

Entre otras cuestiones, se pretenden obtener respuestas a cuestiones referidas al

a) Modelo directivo

- ¿Qué modelo de acceso se considera más adecuado?
- ¿De qué manera se valora el mayor protagonismo de la Administración Educativa?
- ¿Qué papel deben tener el Claustro y el Consejo Escolar?
- ¿Debe establecerse un límite máximo para el ejercicio del cargo?

b) Proceso de acceso al cargo

- ¿Desde qué perspectiva general se desarrolló el proceso?
- ¿Cuántas candidaturas se presentaron y de dónde procedían?
- ¿Resultados de los procesos de selección en situación de dos o más candidatos?
- ¿Cómo intervino la Administración Educativa cuando se produjo una situación de ausencia de candidatos?.

c) Factores mentales de los candidatos

- ¿Qué motivaciones les empujan a presentarse?
- ¿Qué criterios tuvieron en cuenta en la formación del equipo directivo?
- ¿A qué razones atribuyen el aumento del número de candidaturas?

d) Aspectos temporales

- ¿Debe establecerse un límite máximo de estancia en el cargo?
- ¿Qué momento del curso escolar es el más adecuado para el desarrollo del proceso?

e) Proyecto de dirección

- ¿Lo consideran necesario?, ¿Lo consideran útil?
- ¿Cuáles son los aspectos distintivos del proyecto de dirección presentado?

f) Dificultades a lo largo del proceso y durante el primer año de ejercicio

- ¿Cuáles han sido las principales dificultades experimentadas a lo largo del proceso?
- ¿Dificultades durante el primer año de ejercicio?

g) Formación inicial para el ejercicio del cargo

- ¿Grado de satisfacción en relación a la formación recibida? ¿Grado de utilidad?
- ¿Grado de preparación y de dificultad de diversas tareas directivas?
- ¿Qué importancia se otorga a las diversas modalidades de formación?

En la actualidad (verano de 2007), se ha elaborado y validado el cuestionario de recogida de datos (<http://www.joanteixido.org/index.html>) y se ha administrado a directivos de 12 Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Baleares, Castilla-Mancha, Castilla-León, Canarias, Catalunya, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid y País Vasco. El número total de respuestas obtenidas asciende a 2150. Se está procediendo al análisis e interpretación de los datos en un proceso que se prevé culminar a mediados de 2008

Referencias bibliográficas

- ARAMENDI, P.; BUJÁN, K. (2000) : *Dirección de centros educativos. Universidad del País Vasco.*
- ÁLVAREZ, M. (2006): "La misma dirección para una nueva escuela", en *Organización y gestión educativa*, núm 3, mayo-junio, pp. 30-36. Praxis, Madrid.
- BATANAZ, L. (2005): "El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas", en *Revista Española de Pedagogía*, núm 232, pp. 443-471.
- BERNAL, J.L. (2004): "El modelo de dirección LOCE" en *Organización y gestión educativa* (3), pp. 15-20.
- CORONEL, J.M. (1998): "Gestionar no es liderar : reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros", en *Investigación en la escuela*, Nº 34, 1998, pags. 37-47.
- ESTRUCH J. (2004): "La selección de directores escolares en Europa" en *Organización y gestión educativa* (3) pp. 21-24.
- FERNÁNDEZ, M. (2002): "Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spain school" en *International Journal of Leadership in Education*.
- INCE (1998): *Diagnóstico del sistema educativo. Funcionamiento de los centros. Madrid.*
- LORENZO, M. (2005): "El liderazgo de las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales", en *Revista Española de Pedagogía*, núm 232, pp. 367-389.
- MORENO, J.M.. (1996): "Estudio comparado de los modelos de acceso-selección a la dirección de centros escolares", en Medina, A. (Coord). *El liderazgo en Educación, UNED, Madrid.*
- SÁENZ, O.; DEBÓN, S. (2000): "El acceso a la dirección escolar en España", en *Bordón*, 52 (1), pp. 107-121.
- TEIXIDÓ, J.; ALBERT, J. (2006): *Percepcions dels directius referides al lideratge de projectes d'innovació als centres educatius de secundària. Informe arran d'una activitat de formació. Documento policopiado.*
- TEIXIDÓ, J. (COORD); ARAMENDI, P; BERNAL, J.L.; FERNÁNDEZ, M. (2005): *Acceso a la dirección escolar. Análisis del proceso de acceso a la dirección escolar en centros educativos públicos de nivel primario y secundario y diseño de un programa formativo previo al acceso al cargo y durante el primer año de ejercicio. Proyecto de Investigación en curso. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación.*
- TEIXIDÓ, J. (2005): *El lideratge dels canvis en els centres educatius. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya*, en <http://www.xtec.net/fp/GestiódeQualitat/VJornada/PonènciaB>.
- TEIXIDÓ, J. (2000a): "El acceso a la dirección de un centros escolar público", en *Liderazgo y Organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Deusto*, pp. 523-533.
- TEIXIDÓ, J. (2000a): "Perspectivas desde las cuales se afrontan los procesos electorales a la dirección de una escuela o u instituto", en *Liderazgo y Organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Deusto*, pp. 533-561.
- TEIXIDÓ, J. y otros (2000): *Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos de nivel primario y secundario en los procesos de toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del Proyecto de Dirección e intervención en el proceso electoral. CIDE, Madrid.*
- TOMÁS, M.; BORRELL, N.; TEIXIDÓ, J. (1996): *La comunitat educativa envers la direcció escolar. Percepció de la influencia de la LOPEGCD en la direcció. Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña*
- VILLA, A.; OLALLA, A. (2003): "El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate", en *Organización y gestión educativa*, núm 2, marzo-abril, pp. 4-15. Praxis, Madrid.

CURRICULUM: Joan Teixidó Saballs. Facultat de Educació y Psicologia. Universitat de Girona. c/ Emili Grahit, 77, 17071 GIRONA. E mail: joan.teixido@udg.es. Profesor Titular de la Universidad de Girona. Area de Didáctica y Organización Escolar. Perfil docente: organización y dirección escolar : Director del Grupo de Investigación Educativa GROC. Participa asiduamente en investigaciones y en actividades de formación de directivos . El detalle de las publicaciones y proyectos de investigación se encuentra en <http://web.udg.es/pedagogia/grupsderecerca4.htm>

Participación e inmigración en los centros escolares. Los equipos directivos ante el reto de la inclusión social y educativa del alumnado de familia inmigrada

Miquel Àngel Essomba

Departamento de Pedagogía Aplicada - UAB

Sumario: 1. Un nuevo escenario social, un nuevo enfoque de la participación. 2. Nuevas demandas educativas, nuevas dinámicas de participación. 3. El rol de los equipos directivos para desarrollar un modelo de participación inclusivo y comunitario en centros multiculturales. 4. Últimas reflexiones. 5. Referencias bibliográficas

Resumen

La inclusión de ciudadanos inmigrados en los centros escolares plantea cuestiones al entorno de la participación desde una perspectiva tridimensional: la participación como valor, como principio y como estrategia. Si nos fijamos en las características de nuestra sociedad, en plena transición hacia parámetros propios de la postmodernidad, pronto nos damos cuenta cómo una orientación crítica de dicha participación garantiza el desarrollo de un marco inclusivo y comunitario con respecto a la población inmigrada, mientras que una orientación tecnológica fomenta la exclusión y la fragmentación social. Para alcanzar este marco inclusivo y comunitario con respecto a la inmigración, y utilizar la participación en los centros como herramienta fundamental en el empeño, es necesaria la implicación y el compromiso de los equipos directivos de los centros, los cuales deben actuar a partir de tres niveles: influencia en el contexto social, coherencia entre el centro escolar y su comunidad de referencia, y acción institucional participativa desde un planteamiento holístico y crítico.

Abstract

The inclusion of immigrant citizens within the schools arises questions around a three-dimensional perspective of participation: participation as a value, as a principle and as a strategy. If we look carefully the basic framework of our society, fully involved in a

transition into postmodern parameters, we soon realise that a critical orientation of such participation is needed as it guarantees the development of an inclusive and communitarian framework towards immigrant population. A technological approach of this matter would just lead it to exclusion and social disaffection. To achieve this inclusive and communitarian framework regarding immigration issues, and to use participation as a powerful tool to do so, it is needed engagement and commitment from steering committees within schools, whose actions should follow a global approach in three levels: influence to the social context, coherence between the school and its community, and a participating institutional action from a holistic and critical perspective.

1. Un nuevo escenario social, un nuevo enfoque de la participación

La llegada de ciudadanos extranjeros en los últimos años ha sacudido las bases del sistema educativo en todas sus dimensiones. Desde el diseño del currículum, hasta la organización de la acogida del alumnado de familias inmigradas, se ha ido haciendo camino hacia la transformación significativa del entorno escolar para dar cabida a dicha nueva realidad social.

La participación, en tanto que dinámica esencial de una escuela que se desea democrática y constructora de ciudadanía, no queda exenta de este proceso de cambio demográfico y todas sus consecuencias. Sin embargo, y como acostumbra a suceder, la identificación de nuevos retos de participación en dicho escenario emergente no ha supuesto una prioridad de primer nivel para los centros educativos, ni tampoco para las administraciones educativas, responsables de facilitar su desarrollo organizativo. Es posible que ello sea debido al efecto de “espejo” (Garreta, 2003) que produce y reproduce la inmigración en la escuela, es decir, al hecho de que la participación, con o sin presencia de alumnado de familia inmigrada, no acaba de despegar como un elemento sustancial entre los distintos miembros de las comunidades educativas. Si la participación es todavía hoy una tarea pendiente en buena parte del sistema, estos nuevos alumnos, junto con sus padres y madres, no hacen más que evidenciarlo y, en algunos casos, acentuarlo.

No obstante, sería injusto no reconocer los esfuerzos que desde los distintos sectores de la comunidad educativa se llevan realizando desde ya hace algunos años, y cómo dichos esfuerzos se han ido traduciendo en numerosas e interesantes experiencias de participación a lo largo del territorio. Se trata sin duda de una buena noticia, puesto que significa que no ponemos el marcador desde cero. A pesar de ello, un repaso general de algunas de estas experiencias, llevadas a cabo en centros educativos de Cataluña, Islas Baleares y Comunidad Valenciana, nos inducen a observar lo siguiente:

- Las experiencias surgen de forma sectorial, y no de forma global. El sector de padres y madres impulsan iniciativas al respecto, o son los maestros y maestras quienes lo hacen. A veces es desde las administraciones locales de donde surge la iniciativa. Existen muy pocos ejemplos de experiencias donde los distintos miembros de la comunidad educativa se implican de forma integrada para dar respuesta a los recién llegados.

- Las experiencias van dirigidas a la integración de los nuevos ciudadanos a las estructuras de participación ya existentes. No acostumbra a existir una reflexión de fondo sobre cómo generar estructuras de participación desde una óptica de inclusión. No se aprovecha, pues, la nueva coyuntura de composición multicultural de los centros para replantear procesos de innovación participativa.
- Las experiencias no siempre cuentan con la presencia de agentes mediadores que faciliten un acercamiento entre los distintos posicionamientos personales y valores con respecto a la participación. El alumnado inmigrado y sus familias son poseedores de una cierta cultura de participación, o no, construida en origen, y dicha cultura debe ser tenida en cuenta a la hora de impulsar acciones.
- Las experiencias ponen énfasis en la dimensión académica de la participación, si bien dicha dimensión se acostumbra a complementar con la socializadora. En el momento de la acogida al centro predomina la primera, y a medida que va pasando el tiempo va tomando importancia la segunda. En cualquier caso, ambas dimensiones promueven acciones que empiezan y terminan en el centro escolar, se observa la ausencia importante de una contextualización más comunitaria.
- Las experiencias se ven fuertemente condicionadas por las condiciones de vida de los inmigrados. El perfil de ocupación laboral de los adultos, mayoritariamente centrado en trabajos de malas condiciones horarias, impide a menudo la participación de padres y madres. La escasez de recursos económicos es, en ocasiones, una barrera a la participación de alumnado inmigrado en actividades extraescolares.

Como vemos, queda un buen trecho por recorrer si deseamos alcanzar un ideal de participación democrática de la población inmigrada en las escuelas, que pasa necesariamente por una perspectiva inclusiva y comunitaria. Por eso apostamos por un enfoque holístico de lo que significa participación de inmigrados en centros educativos hoy, haciendo especial atención a tres finalidades:

- Reformular el sentido de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Reconstruir los espacios existentes para dar cabida a la participación de la población inmigrada.
- Repensar las estrategias de dinamización participativa que faciliten la implicación de la población inmigrada.

Por este motivo, entendemos la participación desde una perspectiva tridimensional:

- La necesidad de reformulación del sentido de participar nos debe llevar a entender la participación como un valor personal,

un comportamiento social significativo y valorado por todos los ciudadanos con independencia de su origen étnico o cultural. Entender la participación como un valor personal permite alejarse de la dicotomía dependencia/autonomía, y sitúa a todos los sujetos en un escenario de donde el modelo de persona integra el principio de interdependencia positiva con los demás. Esta interdependencia debe observarse como elemento básico de la “convivencia”.

- La necesidad de reconstrucción de los espacios para participar teniendo en cuenta a la nueva ciudadanía nos lleva a entender la participación como un principio político incuestionable. La condición de extranjero de muchos inmigrados limita y/o imposibilita derechos de participación ciudadana tan básicos como el del voto, por ello la escuela puede y debe ser un espacio social donde estos sujetos puedan adquirir el protagonismo que deseen sin más limitaciones que no provengan de la libre decisión, condición básica de un modelo de “ciudadanía intercultural”.

- La necesidad de repensar las estrategias para fomentar la participación de los inmigrados nos empuja a entender dicha participación como una estrategia social de acción, un método de afrontar los proyectos comunes más allá de la escuela que rebasa la distinción entre autóctonos e inmigrados. El sentido de esta estrategia social es desarrollar una red de complicidades y acciones que permita ahondar en la lucha contra la exclusión y construir la “cohesión social”.

Esta perspectiva tridimensional puede convertirse en la base de una mirada innovadora con respecto a la participación, en términos generales desde un punto de vista global, y en términos particulares pensando en los nuevos ciudadanos y ciudadanas que provienen del extranjero. Será necesario, pues, desarrollar un análisis más pormenorizado sobre el contexto educativo y sus condiciones con respecto a la atención a la diversidad – tanto cultural como de otra naturaleza – y a continuación ofrecer orientaciones para la acción, pensando especialmente en los equipos directivos como principales impulsores de tales dinámicas.

2. Nuevas demandas educativas, nuevas dinámicas de participación

Reflexionar sobre un desarrollo organizacional de los centros educativos proclive a la comprensión tridimensional de la participación – como valor, principio y estrategia – en un contexto multicultural nos remite a una serie de consideraciones previas con respecto a cómo las últimas transformaciones sociales han ejercido un impacto sobre las dinámicas participativas. En segundo lugar, también nos interesará profundizar en cómo dicha influencia se ha traducido en el ámbito educativo, dando pie a dos grandes planteamientos sobre los cuales debemos posicionarnos.

En cuanto a las consideraciones sociales más generales, que nos ofrecen datos sobre cómo contextualizar este enfoque tridimensional de la participación, debemos remarcar el hecho de encontrarnos en una sociedad que cabalga sin descanso hacia parámetros propios de la postmodernidad. Nuestro país, en su entorno europeo de referencia, se ve inmerso de lleno en un viaje

sin retorno hacia escenarios sociales postmodernos, un periplo que ha coincidido con la ampliación de la pluralidad cultural de nuestro país y su entorno, pero que va mucho más allá de la propia movilidad internacional de las fuerzas de trabajo – e incluso se podría decir que esta misma movilidad es consecuencia de dicha tendencia-. Estamos de acuerdo con Guilherme (2002) cuando afirma que las instituciones intelectuales, sociales, políticas y económicas en las que vivimos, legado de la tradición ilustrada, se enfrentan a la formación de unas estructuras políticas y económicas que emergen de influencias globalizadoras, y deben asumir las consecuencias de la movilidad internacional, la aculturación e interculturalización de los ciudadanos y el reforzamiento de las comunidades étnicas. Se trata de una implosión de la modernidad (Baudrillard, 1996), una transformación de la modernidad instalada en una dinámica de diferenciación que deriva hacia parámetros de des-diferenciación, disolución de contornos y desintegración de dominios separados, el fin del apogeo de la universalidad y la concepción de una razón humana unificada, de un desarrollo ordenado, lineal y acumulativo (Morin, 2001).

Nuestra época es tiempo de fragmentación social (Bauman, 2005), y a su vez de reconocimiento de la pluralidad. El proyecto totalizador de la modernidad se ha visto sacudido por sus propias contradicciones, y ha dado a luz a una sociedad instalada en el riesgo (Beck, 2002), en la fragilidad, en la provisionalidad. Las sociedades occidentales del mundo globalizado son un lugar donde la diversidad ya no se cuestiona sino que se procura integrar en las estructuras preexistentes, y se fracasa en el intento. Esta es la causa subyacente, determinante, la génesis que da sentido al cambio verdadero que los centros educativos deben asumir con respecto a la participación. Los parámetros actuales de la participación, tal como están concebidos, pertenecen a un modelo social producto de la modernidad, y debe asumir el reto de sumergirse en las contradicciones propias de un período de transición social donde las dinámicas participativas sean contempladas desde la diversidad y no la homogeneidad, desde la fragmentación social y no el universalismo.

La naturaleza casi postmoderna de nuestra sociedad tiene consecuencias directas y determinantes que influyen en la forma y el contenido que debe tener los procesos educativos, dando lugar a un nuevo escenario para la participación en los centros escolares:

- Desde un punto de vista epistemológico, se trata de una sociedad en la cual desaparece progresivamente la hiperespecialización y diferenciación propias de la sociedad moderna ilustrada (Guilherme, 2002). Esto significa que el conocimiento científico – y, en consecuencia, el escolar – ya no se abordan desde una óptica cerrada y disciplinar sino abierta y globalizada. Se abren posibilidades, pues, para la participación de múltiples agentes sociales y fuentes de información en los procesos educativos, y se requerirá un modelo de gestión de las nuevas situaciones que tal participación genera.

- Desde un punto de vista tecnológico, la emergencia de potentes instrumentos tecnológicos que permiten un acelerado procesamiento de la información, multiplica las posibilidades de generación de conocimiento, de transmisión de dicho conocimiento. Ante una transmisión lenta y selectiva de la información y el conocimiento, emerge la necesidad de disponer de competencias

metacognitivas de autoregulación del aprendizaje y el desarrollo y sobre todo, tomando en cuenta a la participación, de competencias que permitan el uso de estas herramientas tecnológicas para fomentar y organizar dinámicas participativas.

- Desde un punto de vista psicológico, el constructivismo social resitúa los clásicos planteamientos piagetianos con respecto a las formas de aprender y, por ende, de enseñar. No sólo el conocimiento no se transmite – es decir, se construye – sino que esa construcción se realiza en interacción con los otros, socialmente. Queda claro, pues, que en la escuela no sólo debemos aprender a participar, sino también participar para aprender. El trabajo colaborativo se convierte en una de las formas más potentes de fomentar el aprendizaje de todos.

- Desde un punto de vista de estructura social, destaca la creciente complejidad a la hora de analizar las interacciones sociales y sus instituciones. De una perspectiva jerarquizada y piramidal, se pasa a planteamientos mucho más colaborativos y horizontales. El Estado-nación avanza hacia el Estado-red (Castells, 1997), y la metáfora reticular emerge con un poderoso valor simbólico a la hora de describir la relaciones en el marco de la estructura social. Parece, pues, que en el presente – y en un futuro no muy lejano – aquello que predominará serán redes de centros que participan colaborativamente, y redes de agentes educativos que inciden conjuntamente en un territorio determinado.

- Desde un punto de vista demográfico, el reconocimiento de la diversidad se abre paso en medio de los insuficientes planteamientos modernos de universalidad y homogeneidad. Cada ciudadano es reconocido en sí mismo como un sujeto singular, con derechos individuales que deben ser reconocidos. En consecuencia, debemos facilitar el acceso a la participación de todos y todas, con independencia de sus características personales y/o sociales – sean de género, etnia, capacidad o discapacidad, clase – .

La emergencia de estas nuevas condiciones para la participación, no obstante, no está exenta de quedar sujeta a una ideología concreta. En función de adscribirnos a planteamientos más tecnológicos o críticos, imprimiremos un sentido u otro a la hora de reformular, reconstruir y repensar la participación como valor, principio y estrategia. Las consecuencias de las dinámicas participativas también serán diferentes. En la sociedad postmoderna, no es el contenido – qué se hace - sino la forma – cómo se hace – lo que influye decisivamente. Veamos cuáles pueden ser los distintos matices en el siguiente cuadro:

Factor emergente	Tecnológica	Crítica
Actualización curricular	Participación restringida. La actualización curricular queda en manos de expertos especialistas que dictan a la mayoría los nuevos contenidos. Se excluyen todos aquellos conocimientos que se producen en entornos “no oficiales” e informales de la sociedad	Participación abierta. La actualización curricular incorpora el conocimiento elaborado en todos los contextos sociales, fomentando el reconocimiento entre aquellos actores sociales que quedan excluidos de las dinámicas del poder de generación de conocimiento

Uso de las TIC	El uso de las TIC se realiza para los aprendizajes escolares, puesto que su uso social está garantizado por la presencia de las TIC en los contextos familiares de las clases más favorecidas socialmente. No existe interés por fomentar un uso social de las TIC.	El uso de las TIC es propedéutico con vistas a la inclusión social. Se fomenta la participación en redes abiertas de circulación libre de la información, y se planifican acciones que fomentan el uso de TIC en el entorno social.
Autoregulación metacognitiva	La capacidad autoreguladora está pautada a partir de unos criterios previos estandarizados a partir de obtención de medias entre el conjunto de la población. La participación se determina a partir de la posición relativa del sujeto con respecto a estos parámetros estandarizados.	La capacidad autoreguladora no responde a ninguna pauta y sigue el criterio de ofrecer el máximo de oportunidades posibles al sujeto en sus contextos de aprendizaje y desarrollo. La participación viene determinada por el potencial de aprendizaje propio de los grupos heterogéneos.
Trabajo en grupo	El trabajo en grupo responde a la necesidad de optimizar tiempo y recursos. Existe colaboración pero no cooperación, puesto que cada sujeto del grupo acaba asumiendo la necesidad de obtener un resultado individual.	El trabajo en grupo responde a una necesidad esencial de la inclusión: el aprendizaje de la cooperación. La tarea del grupo es una tarea colectiva que implica a todos, tanto en el proceso como en el resultado, y se establece la cooperación como forma válida de socialización y construcción de aprendizajes.
Trabajo en red	El trabajo en red pretende optimizar recursos y avanzar hacia escenarios homogéneos. Las redes son cerradas y jerarquizadas.	El trabajo en red busca el aprendizaje dialógico, la puesta en marcha de dispositivos que permitan gestionar la diversidad desde parámetros de equidad.
Corresponsabilidad	La corresponsabilidad surge de la necesidad de control social, y la conformación de las distintas acciones educativas a un único patrón válido para todos.	La corresponsabilidad surge de la necesidad de democratización, así como de la apertura del debate y la acción educativa a todos los implicados en condiciones de igualdad y sin esquemas previos de carácter fijo.
Diversidad	La diversidad es un factor limitador de las oportunidades. Es de naturaleza esencial y por tanto estática. Marca los procesos educativos de principio a fin.	La diversidad es un factor enriquecedor de oportunidades. Importa la naturaleza social de la representación que hacemos de ella. Condiciona pero no determina los procesos educativos.

Tabla 1. Posicionamientos tecnológicos y críticos de la participación frente a los escenarios socioeducativos emergentes en una sociedad postmoderna. (Fuente: propia).

Nosotros apostamos abiertamente por impregnar los escenarios participativos de un enfoque crítico. Lo que significa que la orientación básica de la participación debe hacerse bajo un planteamiento inclusivo y comunitario, tal como apuntamos al inicio del artículo. El motivo es sencillo y coherente con lo expuesto. La emergencia de un escenario como el descrito, desde una óptica tecnológica, conduce a la falta de convivencia entre personas diversas, dificulta la construcción de una ciudadanía intercultural y puede ser causa de exclusión social. Desde un enfoque tecnológico, debemos ser conscientes de los siguientes riesgos:

- La actualización curricular y el avance trepidante del conocimiento científico hace que el saber en general sea a veces poco significativo para un número elevado de ciudadanos.
- El imparable uso de las TIC hace que exista riesgo de fractura “digital”.
- La autoregulación metacognitiva crea sujetos polivalentes capaces de moverse de forma dinámica en el mercado de trabajo y otros que se mueven en estructuras rígidas.
- El trabajo en equipo y la colaboración se resiente de una individualización del éxito y del fracaso.
- El trabajo en red desde este punto de vista puede promover la existencia de “desconectados” de los circuitos sociales.
- La corresponsabilidad de pervierte en obediencia debida a un pensamiento y una moral únicos.
- La diversidad se desea restringir al ámbito de lo privado, desde una lectura de aceptación de las corrientes dominantes dictadas por las élites sociales.

Si tenemos en cuenta a la población inmigrada, veremos cómo ésta se convierte rápidamente en diana de todos estos riesgos. Por eso es tan importante que las escuelas tomen conciencia de ello, y los responsables de dinamizar la participación en los centros educativos impulsen la comentada dimensión inclusiva y comunitaria que permita evitar caer en estos riesgos.

3. El rol de los equipos directivos para desarrollar un modelo de participación inclusivo y comunitario en centros multiculturales

Hasta aquí nos hemos dedicado a reflexionar sobre las dificultades que la escuela tiene hoy día, tanto en el plano discursivo como en el práctico, para abordar la participación en general, y para afrontar la llegada de población inmigrada en particular. Ahora nos proponemos adentrarnos en un plano más operativo, especialmente dirigido a los equipos directivos como motores de transformación de dinámicas participativas.

Queda claro que el rol de la dirección es fundamental:

“Cabe desarrollar una dinámica de participación en torno a los retos que se plantean. Aquí interviene el interlocutor presente en todas las experiencias que tienen éxito: el director. Le corresponde alcanzar su total envergadura como figura y autoridad de referencia que posibilita

la participación, integrando a su debido tiempo a cada interlocutor (Latorre, J., 2002, 28)”

Ahora de lo que se trata es de traducir esos principios en acciones operativas, que por un lado permitan favorecer una progresiva introducción de un modelo de participación que dota de significado al trabajo inclusivo y comunitario con inmigrados en una sociedad postmoderna, y que por otro lado ayude a la elaboración de una agenda de trabajo de la dirección siguiendo criterios estratégicos adecuados. Ahora bien, y como venimos insistiendo desde hace algún tiempo (Essomba, 2004) , se hace necesario identificar tres niveles de concreción:

- Nivel social – No está en manos de los equipos directivos cambiar de forma directa las condiciones sociales que facilitan u obstaculizan la participación en sus centros. Sin embargo, no es menos cierto que su trabajo debe moverse bajo unas coordenadas generales que sean coherentes y vayan en el mismo sentido. Por este motivo, es importante que estos equipos tomen conciencia del tipo de contexto social amplio que favorezca su acción, y que influyan en las administraciones para alcanzar dichas condiciones.
- Nivel comunitario – Los equipos directivos deben disponer de una agenda propia para impulsar un proceso participativo. Pero dicha agenda debe ser coherente con el contexto de participación resultante de la interacción entre su centro educativo y el entorno comunitario en el cual está inscrito. En consecuencia, deberán diagnosticar en qué escenario se encuentran, cuáles son las condiciones subyacentes a este escenario y cómo deben tenerlas en cuenta a la hora de impulsar sus acciones de dinamización.
- Nivel institucional – Los equipos directivos, como agentes dinamizadores, acaban ocupando un rol clave a la hora de fomentar la participación. Como responsables de la comunidad educativa, tienen entre sus manos la posibilidad de orientar la participación hacia una perspectiva más tecnológica o más crítica, y será importante identificar cuáles deben ser las acciones operativas que resulten coherentes con el posicionamiento crítico que venimos señalando en este texto.

A continuación nos proponemos desarrollar cada uno de estos niveles con una cierta profundidad.

3.1. Nivel social

De lo escrito hasta el momento se desprende fácilmente el reto que supone para los equipos directivos asumir un discurso y una praxis en la línea que apuntamos. Y como ya hemos señalado, esa complejidad exige un encaje entre las acciones que llevan a cabo por un lado estos equipos, y por otro lado el sentido y la orientación de las políticas de participación impulsadas en el territorio con respecto a la comunidad en general, y con la población inmigrada en particular.

Por ello parece razonable desarrollar un primer nivel de concreción que apunte cuáles deberían ser las características del entorno social más favorable para la constitución y el mantenimiento de un modelo de participación inclusivo y comunitario con respecto al alumnado inmigrado y sus familias, dentro de un marco que entendemos como crítico. Ese entorno vendría caracterizado por tres actuaciones globales:

- La recuperación de la dimensión humana de los espacios comunitarios como espacios públicos para todos.
- La dignificación del espacio público comunitario como un espacio de calidad para todo el mundo.
- El aprovechamiento del potencial del espacio comunitario (mayoritariamente urbano) para tejer redes de sentido compartido entre todos los ciudadanos con independencia de su origen étnico o rasgos culturales.

Cada una de estas actuaciones globales no depende directamente de los equipos directivos, pero indirectamente establecen una relación dialéctica que influye decisivamente en su trabajo: los resultados de cada actuación pueden derivar en consecuencias directas en el proceso de transformación o bloqueo de sus escuelas en marcos más participativos, y a su vez ellos mismos, como agentes socioeducativos del territorio pueden contribuir a formar y desarrollar esas mismas actuaciones. Así pues, proponemos realizar el ejercicio de identificar los déficit asociados a cada actuación global en la actualidad, y señalar cuáles serían las medidas oportunas, en una dimensión de política educativa, para subsanarlos. Recogemos un ejemplo en el siguiente cuadro:

ACTUACIÓN	DÉFICIT	MEDIDA
La recuperación de la dimensión humana de los espacios comunitarios como espacios públicos para todos	A menudo el diseño de mapas educativos y/o escolares se basa en criterios estrictamente administrativos y no respeta las comunidades reales de ciudadanos de un territorio.	Diseñar áreas educativas integrales que respondan a la realidad demográfica y no administrativa del territorio, y permitan una participación acomodada en las auténticas redes sociales del territorio.
	Existen centros escolares de dimensiones gigantescas que no facilitan la participación ni un trabajo comunitario de calidad.	Impulsar la creación de instituciones educativas de dimensiones reducidas que superen la despersonalización que conllevan las grandes instituciones y fomenten la participación comunitaria.
	Se produce una especialización de las instituciones educativas que hacen complejo el proceso de comunitarización educativa debido a la fragmentación.	Favorecer la diversificación y la polivalencia de los distintos espacios educativos, entre ellos la escuela. Des-responsabilizar a la escuela de ser la institución exclusiva para la participación de los inmigrados.

La dignificación del espacio público comunitario como un espacio de calidad para todo el mundo	Los espacios urbanos donde se asienta la inmigración reciente adolecen de una crónica falta de espacios abiertos que respondan a las necesidades de los jóvenes.	Proporcionar espacios públicos abiertos adaptados a las necesidades de relación social y de actividad de los jóvenes. Promover que los centros escolares puedan ser estos espacios públicos y abiertos.
	Los centros educativos donde asisten hijos de familias inmigradas son vistos como marginales y de baja calidad.	Promocionar los espacios educativos públicos como espacios de excelencia. La participación depende de la percepción subjetiva que la comunidad educativa tenga de su propio centro.
	El trabajo comunitario con inmigrantes se lleva a cabo desde parámetros de asimilación.	Repensar los espacios públicos comunitarios con inmigrados desde una concepción socio-educativa de "inclusión"
El aprovechamiento del potencial del espacio comunitario (mayoritariamente urbano) para tejer redes de sentido compartido entre todos los ciudadanos con independencia de su origen étnico o rasgos culturales	La fragmentación social dificulta la creación de espacios donde todos los ciudadanos puedan coincidir y desarrollar procesos de intercambio y/o conocimiento.	Favorecer redes de conexión (presenciales y virtuales) que permitan la participación en espacios comunes de ciudadanos de múltiples condiciones.
	Por parte de las instituciones no estrictamente educativas (empresas, recursos culturales, ...), existe una tendencia a desresponsabilizarse de las funciones educadoras.	Potenciar la noción de "ciudad educadora" y de "proyecto educativo de ciudad" como marcos generales de una sociedad que entienda la educación desde la participación y la corresponsabilidad.
	Los ciudadanos de un entorno comunitario, inmigrados o no inmigrados, no son habitualmente consultados en su conjunto sobre los temas que directamente les afectan.	Implicar a todos los ciudadanos en los procesos de diseños de las estructuras y las relaciones comunitarias, basándose en criterios de democracia participativa.

Tabla 2. Propuestas de política educativa para mejorar las condiciones sociales favorables a la participación de la población inmigrada. (Fuente: propia)

3.2. Nivel comunitario

Para identificar en qué escenario se encuentran las acciones de los equipos directivos para la participación, cuáles son las condiciones subyacentes a este escenario y cómo se deben tener en cuenta a la hora de impulsar acciones de dinamización, proponemos tomar en consideración dos variables (Essomba, 2003):

- Una variable es el grado de "comunitarización" del territorio en el cual se inscribe el centro educativo. De aquí podemos establecer un continuo entre dos polos: los proyectos participativos pensados desde y para la comunidad de referencia desde una perspectiva abierta, y los proyectos participativos pensados para consumo interno de los miembros de un centro educativo concreto.

- La otra variable es el grado de “acción socializadora” del proceso participativo. También podemos aquí identificar un continuo entre dos polos: el marcado por aquellos proyectos participativos que priorizan los objetivos orientados estrictamente hacia la socialización, y el establecido por aquellos proyectos participativos que priorizan los objetivos orientados hacia el aprendizaje.

Así pues, fruto del cruce de los ejes definidos por ambas variables, nos aparecen cuatro escenarios de articulación de iniciativas por lo que respecta a la participación:

- Modelo inclusor. Los centros educativos de un territorio establecen un trabajo compartido con los inmigrados para dibujar un escenario de desarrollo comunitario abierto al entorno. Las actividades diseñadas proporcionan experiencias y oportunidades de socialización a los inmigrados en el conjunto más amplio. Se prioriza el crecimiento personal de éstos de forma equilibrada, teniendo en cuenta los distintos contextos identitarios en los cuales participan.

- Modelo integrador. Los centros educativos de un territorio ofrecen un proyecto participativo pero desde los valores y los contenidos propios de la cultura mayoritaria. Se prioriza el aprendizaje y el aprender a aprender como herramienta de emancipación personal y comunitaria de los ciudadanos inmigrados.

- Modelo reparador. Los centros educativos de un territorio llevan a cabo una acción participativa centrada en el reconocimiento y el vínculo hacia el ciudadano inmigrado. Considera que su función es proporcionar un cobijo afectivo que permita afrontar mejor las presuntas dificultades asociadas al proyecto migratorio de éstos, y las tensiones derivadas del duelo que conlleva el desarraigo de su origen y la inclusión en la nueva sociedad de acogida.

- Modelo compensador. Los centros educativos de un territorio establecen una dinámica de participación orientada a cubrir las carencias y las lagunas de aprendizaje que presenta el inmigrado (aspectos lingüísticos, de conocimiento del medio social,...). Desde una visión anclada en el déficit de conocimientos, intervienen educativamente ofreciendo espacios de participación para la mejora escolar.

Parece claro que promocionar un sentido de la participación en clave inclusiva y comunitaria desde un enfoque crítico nos induce a contemplar el modelo inclusor como el más adecuado. En éste identificamos el valor tridimensional de la participación que venimos anunciando: como valor, como principio y como estrategia, lo cual permite dar pie al siguiente conjunto de logros:

- Los miembros de la comunidad educativa (docentes, familias, agentes socioeducativos del territorio y miembros de la administración) comparten recursos y desarrollan planificaciones conjuntas con independencia de su origen étnico o cultural.

- Los distintos equipos de trabajo (directivos, docentes, comisiones mixtas, etc.) reciben formación sobre la realidad migratoria

y los procesos de participación.

- Se producen contactos informales y se establecen lazos de confianza entre los miembros del equipo directivo y los representantes de la comunidades de ciudadanos inmigrados del territorio, así como también con el resto de agentes socioeducativos.
- La participación se orienta hacia la mejora de las condiciones educativas y de vida de los inmigrados, y no sólo a los aspectos socioculturales de la relación social.
- El establecimiento de un marco participativo inclusivo y comunitario proporciona espacios para la comprensión mutua (en términos epistemológicos, no éticos) entre sujetos con orígenes étnicos y/o culturales distintos.
- La comunidad educativa aprovecha el potencial de todos sus miembros, autóctonos e inmigrados, para llevar a cabo las distintas acciones socioeducativas del centro educativo.

Sin duda, el escenario inclusor se convierte en la propuesta de articulación más compleja. Dicha complejidad estriba en la dificultad de establecer un marco de coherencia entre los distintos marcos de acción, algo que desarrollamos en el próximo y último apartado.

3.3. Nivel institucional

Para dinamizar la participación como valor, principio y estrategia, los equipos directivos deben tomar en cuenta un desarrollo de la función directiva de dinamización desde una perspectiva crítica que conduzca al marco inclusivo y comunitario señalado. Para ello, proponemos desarrollar un marco de orientación de la acción de naturaleza operativa basado en las tres finalidades que planteábamos al inicio desde un enfoque holístico:

- Reformular el sentido de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Reconstruir los espacios existentes para dar cabida a la participación de la población inmigrada.
- Repensar las estrategias de dinamización participativa que faciliten la implicación de la población inmigrada.

Tomando como base las conclusiones que ofrece un estudio de Subirats (2004) sobre la creación de entornos educativos inclusivos y comunitarios, podemos destacar algunas funciones que les corresponden a los equipos directivos, así como algunas

acciones que de ellas se pueden derivar:

DIMENSIÓN	FUNCIÓN DIRECTIVA	ACCIÓN
Reformular el sentido de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.	Los equipos directivos deben ayudar a la comunidad educativa a asumir la necesidad de trabajar conjuntamente con todos los agentes sociales de la comunidad para atender las demandas resultantes de la nueva situación social derivada de la llegada de inmigrantes.	Institucionalizar una dinámica de colaboración con el entorno mediante la difusión pública de esa intencionalidad y el nombramiento de un miembro del equipo directivo como responsable de la coordinación y el seguimiento de las acciones resultantes.
	Los equipos directivos deben velar por la implicación de agentes mediadores que faciliten las negociaciones iniciales con el entorno e impulsen el proyecto a medio plazo.	Incorporar en calidad de invitados a representantes de los colectivos de inmigrantes del territorio, así como representantes de la municipalidad, en los claustros y consejos escolares destinados a diseñar los planes de participativos de desarrollo comunitario.
	Los equipos directivos deben gestionar, en su área de influencia directa (la comunidad escolar) distintos niveles de participación en función de necesidades, demandas y competencias	Generar información sobre los procesos que llegue a todos los individuos del territorio en los formatos adecuados a rol y competencia. Establecer procesos de consulta a un nivel institucional. Delegar acciones concretas de apoyo en los agentes que intervengan como mediadores.
	Los equipos directivos deben desarrollar un estilo de liderazgo compartido, tanto dentro de la comunidad escolar como fuera con los representantes de inmigrantes, asociaciones y miembros de la municipalidad.	Promover la creación de una comisión territorial ad hoc para el impulso y la apertura de una línea de trabajo colaborativa. En esta comisión deberían estar representados todos los sectores implicados.
	Los equipos directivos deben buscar recursos, conjuntamente con el resto de agentes intervinientes, para contratar figuras profesionales que asuman la gestión técnica de todo lo relacionado con los procesos de colaboración.	Negociar con la Administración local la financiación de un técnico especialista en procesos de participación, desarrollo comunitario e inmigración, integrado en el claustro de profesores de forma normalizada y temporal, y asumiendo funciones de comunicación interior-exterior así como de gestión de recursos.
Reconstruir los espacios existentes para dar cabida a la participación de la población inmigrada.	Los equipos directivos deben impulsar un marco de participación con la comunidad para dar respuesta sobre todo a aquellas necesidades derivadas de la nueva inmigración todavía no atendidas y para revisar aquellas actuaciones que suponen una sobreatención.	Elaborar, conjuntamente con el claustro, un listado de necesidades concretas para las cuales la participación puede resultar de ayuda. Clarificar funciones posibles y establecer alianzas externas de apoyo.

	Los equipos directivos deben identificar personas concretas, dentro y fuera de la comunidad escolar, que puedan participar de las iniciativas comunitarias a llevar a cabo con inmigrados.	Crear un directorio de personas potencialmente interesantes para verse implicadas en procesos de participación. Señalar una función concreta que esas personas podrían hacer y establecer un diálogo con ellas para negociar esa propuesta específica dentro del marco general.
	Los equipos directivos deben hacer un esfuerzo importante por clarificar los objetivos del trabajo en colaboración para la atención socioeducativa de inmigrados.	Proponer una jornada de trabajo técnico con todos los agentes intervinientes (internos y externos) con la finalidad de negociar los objetivos de la participación. Someter los resultados a consulta popular e integrar las distintas sugerencias recogidas en el proceso de planificación.
	Los equipos directivos deben introducir un ritmo rápido en la gestación de los procesos de participación.	Redactar el proyecto con celeridad y difundir sus principales características a través de la prensa local, para establecer un compromiso público, y entre las distintas asociaciones o grupos de inmigrantes (texto traducido a la lengua materna de los padres).
	Los equipos directivos deben velar por la planificación y el seguimiento de planes de formación individualizados para todos los agentes intervinientes de su esfera de competencia (la comunidad escolar), así como de ellos mismos.	Diseñar un plan de formación global que incluya una amplia diversificación de estrategias formativas en función de necesidades, demandas y competencias. La formación debe ir dirigida a la sensibilización y la conceptualización en un primer momento (formación realizada en grupos) y posteriormente debe centrarse en modelos y estrategias (formación personalizada).
Repensar las estrategias de dinamización participativa que faciliten la implicación de la población inmigrada.	Los equipos directivos deben invertir esfuerzos en crear espacios informales que faciliten el contacto entre los miembros de su comunidad escolar y los miembros de entidades del entorno responsables de la atención social y educativa con inmigrados.	Promover, conjuntamente con asociaciones de inmigrados y responsables municipales, unas jornadas de sensibilización y reflexión abiertas a todo el territorio y especialmente dirigidas al profesorado y las asociaciones de padres y madres.
	Los equipos directivos deben negociar y especificar cuál va a ser el rol de la Administración educativa en el proceso participativo de trabajo comunitario con respecto a la inmigración.	Establecer un contrato de colaboración en el cual la Administración educativa se compromete a desarrollar un proceso de evaluación externa continuada y ejecutar, en función de los resultados señalados, un plan estratégico de inversión de recursos.
	Los equipos directivos deben buscar alianzas internas y externas a la comunidad escolar para impulsar el proyecto de participación con inmigrados.	Convocar una reunión dirigida a los miembros de los equipos directivos de las escuelas del territorio para compartir el proyecto de apertura y negociar la colaboración en distintos aspectos: formación, intercambio de expertos, ahorro de inversión, creación conjunta de actos e informaciones,...

	Los equipos directivos deben ayudar a introducir una cultura de participación en su comunidad escolar que implique ver esa colaboración como una oportunidad de compartir un reto y no como un problema a traspasar, esforzándose por identificar coincidencias con los agentes externos por encima de la diferencias de objetivos.	Introducir en los claustros y los consejos escolares técnicas de dinamización grupal que permitan visualizar puntos fuertes y coincidencias (DAFO, ventajas-inconvenientes, grupo nominal, ...) que animen a la comunidad escolar a abrirse a la participación.
	Los equipos directivos deben invertir esfuerzos en crear una cultura de participación con acciones sencillas, cortas y de impacto, antes de sumergirse en la constitución de proyectos sólidos a desarrollar a medio-largo plazo.	Diagnosticar el nivel de "competencia participativa" del centro escolar y establecer una estrategia adecuada a los resultados obtenidos del diagnóstico

Tabla 3. *Funciones y acciones de los equipos directivos para desarrollar una participación inclusiva y comunitaria en contextos multiculturales. (Fuente: propia)*

Como podemos comprobar, tanto las funciones directivas como las acciones que se derivan de ellas contienen un notable grado de coherencia y consistencia con el modelo inclusor, y necesita a su vez del marco público descrito más arriba cuando reflexionábamos sobre el nivel social. Así pues, con estas últimas ideas cerramos el recorrido sistémico iniciado a la búsqueda de los elementos que han de garantizar una correcta disposición y competencia de los equipos directivos ante el desafío de liderar procesos participativos en contextos multiculturales propios de una sociedad postmoderna.

4. Últimas reflexiones

Resulta razonable que la lectura de este artículo suscite al menos un cierto escepticismo. En conversaciones con miembros de equipos directivos así se han encargado de señalarlo, y probablemente razón no les falte. Somos conscientes de la distancia que existe entre el discurso pedagógico y el quehacer diario en los centros educativos. Sin embargo, ejercicios como el que presentamos, fruto de la documentación, de pequeñas investigaciones exploratorias y de un trabajo incesante de asesoramiento y apoyo a centros educativos, nos permite afirmar la necesidad de tales propuestas.

Es evidente que quedan muchos flancos abiertos por explorar, investigar, construir conocimiento. Y es cierto que este artículo adolece de un sesgo destacable hacia los centros que imparten educación infantil y primaria, cabría pensar también en clave de institutos de educación secundaria. Así pues, y desde la autocrítica necesaria que siempre es sana de realizar, queremos acabar estas líneas poniendo la propuesta en su justa dimensión: un aporte al debate científico sobre la participación en centros educativos donde existe presencia de población (alumnado y familias) de familia inmigrada. Nada más, y nada menos. Ni queremos sentar cátedra, ni tampoco deseamos perder la oportunidad de ofrecer una referencia para aquellos equipos directivos

que, desde la ilusión y el compromiso social, se embarcan en la aventura de construir una propuesta holística, una visión sobre la participación en sus centros. Para ellos se dirigen estas páginas, sabios directores, jefes de estudios, secretarios y coordinadores que ya aprendieron el sentido de un viejo proverbio japonés: “Una visión sin acción es un sueño; una acción sin visión es una pesadilla”.

5. Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. (1996) : *El crimen perfecto*. Barcelona : Anagrama.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona : Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid : Siglo XXI de España.
- Castells, M. (1997) : *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I “La sociedad-red”, Madrid : Alianza Editorial.
- Essomba, M.A. (Coord.). (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona : Praxis.
- Essomba, M.A. (2004). “Los equipos directivos ante el desafío de liderar comunidades educativas interculturales en la sociedad-red. Modelos y propuestas.”
- En Villa Sánchez, A. (Coord.) : *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao : ICE de la Universidad de Deusto.
- Garreta, J. (2003) : *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid : CIDE.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon : Cromwell Press Ltd.
- Latorre, J. (2002) : “Impregnar la escuela de lo diverso”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, pp. 28-31, Barcelona : Praxis.
- Morin, E. (2001) : *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona : Edicions La Campana.
- Subirats, J. (Coord.) (2004) : *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània.

NOTAS

1 Las experiencias corresponden a centros de educación infantil y primaria de las localidades de Alcoi, l'Ametlla de Mar, Barcelona, Ciutadella de Menorca, Granollers, Igualada, Mataró, Santa Coloma de Gramenet, Torrent y Vic.

2 Véase ponencia del autor al respecto en el IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos “Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento”, celebrado en Bilbao en septiembre de 2004.

Departamento de Pedagogía Aplicada – UAB. Edificio G-6. Campus de Bellaterra. Email: miquelangel.essomba@uab.cat

Breves notas biográficas:

Doctor en pedagogía. Profesor de pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Director del grupo de investigación ERIC (Equip de Recerca en Interculturalitat i Immigració a Catalunya) del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB. Director del Máster Oficial en educación intercultural de la UAB. Director de formación de formadores en educación intercultural del Consejo de Europa. Investigador experto en temas de diversidad cultural e inmigración del Consejo de Europa. Investigador experto de la red temática europea “Children Identity and Citizenship in Europe”, coordinada por el Institute of Policy Studies in Education de la London Metropolitan University. Director de la revista *Perspectiva Escolar* de la Asociación de Maestros Rosa Sensat.

La dirección del centro educativo y los objetivos 2010

Enrique Roca

Director del Instituto de Evaluación

Resumen

La Unión Europea definió, a partir de la Estrategia de Lisboa, los objetivos educativos que deberían alcanzar los países miembros en el año 2010. En España, a los seis puntos de referencia establecidos en el Consejo de Bruselas (mayo, 2003), se añaden otros cuatro propuestos específicamente por España. Cinco de los diez objetivos y puntos de referencia europeos y españoles dependen para su consecución de que los centros emprendan las acciones educativas adecuadas a las necesidades e intereses de los alumnos. Por su parte, los centros requieren, además de una autonomía efectiva para adoptar dichas acciones, una dirección que coordine y lidere la comunidad educativa, que organice el centro y que disponga de capacidad de actuación para hacer efectiva una mayor flexibilidad de las enseñanzas, incluyendo fórmulas flexibles de organización del trabajo y de la dedicación de los equipos de profesores. Ahora bien, esta autonomía ha de estar vinculada a la evaluación para comprobar la eficacia de todas las actuaciones.

Palabras clave: Objetivos europeos 2010, PISA, OCDE, puntos de referencia, resultados, autonomía, responsabilidad, evaluación.

La Unión Europea estableció a partir de la Estrategia de Lisboa, en el año 2000, un proyecto para mejorar los resultados educativos, que se inició con la definición de los objetivos europeos para 2010 en educación y formación. Se definieron en educación tres objetivos estratégicos que se deberían alcanzar en el 2010: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación y abrir estos sistemas a un mundo más amplio. Para conseguir estos tres objetivos se definieron a su vez objetivos específicos que cubren los distintos tipos y niveles educativos

(Consejo Europeo de Estocolmo año 2001) y el programa de trabajo “Educación y formación 2010”.

En 2003 se establecieron cinco puntos de referencia para 2010, a fin de valorar de manera precisa la evolución de los sistemas educativos hacia la consecución de los objetivos propuestos.

Desde 2004, la UE publica dos tipos de informes: conjuntos y de progreso. El informe conjunto se elabora cada dos años por la Comisión y el Consejo. Los informes de progreso, presentados por la Comisión en 2004, 2005 y 2006, valoran la evolución de la educación en los distintos países de la UE en relación con los indicadores y los puntos de referencia adoptados (UE, 2006).

En el marco de la Estrategia de Lisboa, se ha solicitado a los países miembros la elaboración de Programas Nacionales de Reformas. En el Programa español se han abordado los objetivos y puntos de referencia del sistema educativo español en sintonía con los acordados por los países de la Unión Europea para 2010 (PNR, 2005).

Además, la Conferencia de Educación ha adoptado el Informe español para 2006 sobre los objetivos educativos y puntos de referencia 2010, en el que se recogen los objetivos españoles, la situación actual de los puntos de referencia y las principales propuestas de mejora realizadas por el conjunto de las comunidades autónomas, a fin de propiciar la consecución de los objetivos 2010 (MEC, 2007).

En España se han planteado tres grupos de objetivos de especial importancia: primero, los relacionados con el aumento de la escolarización en las edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias; segundo, los que proponen favorecer el éxito de todo el alumnado en la enseñanza obligatoria y, tercero, los que impulsan el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

A los seis puntos de referencia establecidos en el Consejo Europeo de Bruselas celebrado en mayo de 2003, se añaden otros cuatro propuestos específicamente por España. Los puntos de referencia europeos y españoles son los siguientes:

Incrementar la tasa de escolarización en educación infantil (ESP).

Incrementar la tasa de alumnos titulados en educación secundaria obligatoria (ESP).

Mejorar el rendimiento del alumnado en las competencias clave en comprensión lectora, lenguas extranjeras y matemáticas (UE).

Disminuir el porcentaje de personas de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria (CINE 2) y no sigue ningún estudio de formación (UE).

Incrementar el porcentaje de alumnos titulados en educación secundaria superior (CINE 3) en las edades de 20 a 24 años

(UE).

Incrementar la tasa bruta de hombres graduados en educación secundaria segunda etapa (CINE 3).

Elevar el porcentaje de graduados en formación profesional de grado superior (CINE 5B).

Aumentar la tasa de graduados en ciencias, matemáticas y tecnología por cada diez mil habitantes entre 20 y 29 años y disminuir el desequilibrio entre hombres y mujeres (UE).

Incrementar el porcentaje de adultos que recibe formación permanente (UE)

Incrementar el gasto público en educación en relación con el PIB (UE).

He ordenado los objetivos y puntos de referencia de modo ligeramente distinto a como aparecen en el informe español para que queden agrupados los que aparecen en cursiva. En el caso de estos 5 objetivos, además de ser fundamental la adopción de políticas adecuadas y de la coordinación de estas políticas en el conjunto del Estado, para su consecución es imprescindible que los centros emprendan acciones educativas adecuadas a las necesidades e intereses de los alumnos, adoptadas e impulsadas por el conjunto de la comunidad educativa y que estas acciones culminen con éxito, que no es otra cosa que los propios centros vean mejorar sus indicadores respectivos. Es decir, los centros educativos necesitan organizarse y funcionar de manera específica para que sus alumnos mejoren sus resultados en los puntos de referencia señalados. Dicho de otro modo, los centros requieren autonomía para adoptar las acciones necesarias, recursos suficientes, planes de trabajo encaminados a la consecución de los objetivos (proyectos educativos ajustados) y evaluación de sus procesos, sus contextos y sus resultados.

Desde esta perspectiva, la autonomía de los centros es imprescindible, como lo es una dirección que organice el centro, coordine el trabajo de todos y disponga de capacidad de actuación, todo ello encaminado a la consecución de los objetivos establecidos, concretados para cada centro.

En relación con la mejora de los resultados de los alumnos en las competencias básicas que mide PISA (OCDE, 2005) y el incremento de la tasa de alumnos titulados en educación secundaria obligatoria, las direcciones de los centros que imparten la ESO deberían disponer de una autonomía de organización y funcionamiento notablemente mayor que la actual (MEC, 2007).

Objetivo 2010	Dato UE	P. ref. 2010	Dato España
Incrementar las tasas de alumnos titulados en ESO (ESP)	-	-	70,4
Mejorar el rendimiento de los alumnos en competencias clave (UE)	19,8	<15	21,1

Un breve repaso a la situación española pone de manifiesto que los centros educativos no han dispuesto, hasta la fecha, de la autonomía necesaria y la acción de los directores se ha visto reducida al escaso margen que proporciona una regulación uniforme y rígida de la gestión educativa.

Así lo han puesto de manifiesto informes internacionales (EURYDICE-EUROSTAT, 2006), los indicadores de la educación (OCDE, 2006) o las evaluaciones nacionales (INECSE, 2003, 2005) e internacionales (OCDE, 2005) cuando se analiza quién toma decisiones en asuntos como la designación y gratificación del profesorado, la elaboración del presupuesto del centro, la definición de políticas de evaluación y de convivencia, la admisión de alumnos, la determinación de los contenidos y la oferta de cursos dentro del centro. En un breve informe presentado a la XXI Semana Monográfica de la Educación de Santillana (Roca, 2007) tuve ocasión de resaltar que, de acuerdo con PISA 2003, el número de decisiones que toma principalmente el director, que podría servir de indicador de la autonomía del centro y del poder de decisión del director, tiene un promedio en España notablemente inferior al del conjunto de países de la OCDE.

PISA concluye que únicamente en materia presupuestaria la responsabilidad de los directores de los centros españoles se aproxima, pero no se iguala, a la de sus colegas de la OCDE. En materia de organización y de autonomía pedagógica las responsabilidades son claramente inferiores. En contratación de personal y, especialmente, en temas retributivos, nuestros directores disfrutaban de un grado de autonomía muy limitado. La correlación de este índice con el rendimiento de los alumnos es más elevada en la OCDE, donde el grado de autonomía es superior.

La importancia de la autonomía de los centros educativos y de la dirección ha impulsado a la OCDE a poner en marcha dos estudios, en los que participa España, uno relativo al liderazgo en los centros educativos y el otro al valor añadido que los centros pueden ofrecer a sus alumnos.

En España, la LOE ha establecido un marco que permite conceder a los centros educativos una amplia autonomía en cuestiones relativas a la gestión de personal, a la organización pedagógica o a los horarios de actividades lectivas y complementarias. La mayor autonomía en estos asuntos es imprescindible para que pueda mejorar el compromiso del conjunto de la comunidad educativa y la participación de todos en los objetivos educativos planteados.

El nuevo modelo de dirección pretende, por un lado, garantizar la competencia y profesionalidad de los candidatos, depositar en los equipos directivos la confianza de la comunidad educativa y de la administración y delegar en ellos la autoridad y poder de decisión necesarios.

Ahora bien, es imprescindible que, una vez establecido el marco legal que permite ampliar la autonomía, los centros educativos gocen efectivamente de la autonomía necesaria y que sus equipos directivos dispongan realmente de los medios para ponerla en práctica.

Me parece que es necesario precisar esta capacidad de acción en algunos aspectos relevantes. Primero, la autonomía debe permitir hacer efectiva una mayor flexibilidad real de las enseñanzas que ofrecen los centros educativos, de modo que todos los alumnos puedan transitar por la educación obligatoria de la manera más conveniente para satisfacer sus posibilidades e intereses, para que puedan mejorar la adquisición de las competencias básicas y para situarlos en condiciones de alcanzar el éxito educativo. Para que esta flexibilidad sea real, los equipos directivos deben poder adaptar la organización de los grupos de alumnos a las necesidades específicas de los mismos. No se trata tanto de regular la reducción de la ratio alumnos/ profesor en general, por ejemplo, como de que la dirección pueda organizar determinados grupos de alumnos con el tamaño adecuado, que permita atender realmente a sus características y necesidades. En condiciones normales, el tamaño general de los grupos, definido por la normativa, puede ser adecuado, pero no en el caso de alumnos de especiales y difíciles circunstancias, tanto educativas como sociales.

Está generalmente aceptada la conveniencia de desdoblar determinados grupos por razones pedagógicas y por el distinto ritmo de aprendizaje de los alumnos. Pero no suele contemplarse del mismo modo la flexibilidad organizativa de los centros para atender a los alumnos que acumulan atrasos muy notables, a los que rechazan los estudios, o a los que se ven inmersos en situaciones de desobediencia e indisciplina. Teniendo como mandato fundamental la garantía de equidad para todos los alumnos y su éxito en la educación obligatoria, es preciso dotar a los equipos directivos de auténtica capacidad organizativa para atender adecuadamente, en el marco de lo acordado en su proyecto educativo, a los alumnos que escolarizan.

Es cierto que puede haber dificultades organizativas por escasez de espacio, pero la dificultad fundamental es no poder disponer del número suficiente de profesores ni de aquellos que reúnan las características adecuadas.

Similar dificultad se presenta cuando es necesario atender a los alumnos con medidas suplementarias de refuerzo fuera del horario lectivo. Ni se suele disponer de profesorado ni, en caso de que éste no sea el problema, se puede compensar adecuadamente la dedicación complementaria.

De acuerdo con los resultados PISA, los directores de los centros públicos españoles no tiene ninguna autonomía con respecto a asuntos del profesorado como (Roca, 2007):

Directores con responsabilidad sobre área

	OCDE
Contratación profesorado	60%
Despido profesorado	51%
Salario inicial profesorado	20%
Aumento salarial profesorado	23%

No se trata, desde luego, de reclamar para los equipos directivos la posibilidad de contratar o despedir al profesorado, pero sí de realizar propuestas de necesidades de profesorado, acordes con los planes de actuación aprobados, que puedan ser atendidas por las administraciones educativas de modo específico según dichos planes y proyectos aprobados en cada centro. Igual planteamiento debería ser posible en relación con la gratificación del profesorado que desempeña tareas complementarias de tutoría, refuerzo de alumnos o similares. Debería delegarse en los equipos directivos la posibilidad de organizar estas tareas complementarias y solicitar para ellas los complementos retributivos pertinentes.

Tampoco disponen los equipos directivos de medios para organizar el trabajo y la dedicación de los equipos de profesores. Es muy poco frecuente que un equipo directivo encuentre en el horario lectivo profesores con horas libres comunes en las que organizar sesiones de trabajo en equipo de los profesores, salvo las reuniones de los departamentos de secundaria o las sesiones de evaluación. Las direcciones deberían tener la posibilidad de organizar estas sesiones según el plan de trabajo aprobado, y gratificar al profesorado por las tareas realizadas. De otro modo, el trabajo en equipo del profesorado se convierte más en una hipótesis de los documentos que en una realidad.

El peso otorgado a la comunidad educativa en el modelo de dirección aprobado por la LOE y en la definición del proyecto educativo del centro, la programación y los planes de actuación deben ser garantía suficiente para otorgar a las direcciones de los centros una importante capacidad de decisión a la hora de proponer estas fórmulas organizativas flexibles, adaptadas a las necesidades de su alumnado, y de solicitar a las administraciones educativas el profesorado adecuado en preparación y disposición de trabajo. En relación con la convivencia y la disciplina de alumnos, la situación comparada de España con la media de la OCDE es también desfavorable, aunque en este caso la diferencia es menor (Roca, 2007).

Directores con responsabilidad sobre:

	España	OCDE
Normas disciplina alumnos	46%	67%
Normas evaluación alumnos	31%	51%
Admisión alumnos	29%	73%

En relación con los otros tres objetivos que he destacado al principio, que afectan sobre todo al tránsito de la ESO a los ciclos formativos de grado medio, al bachillerato o a la vida laboral, es fundamental conseguir una acción conjunta de la comunidad educativa y de la sociedad. Estos objetivos se refieren a (MEC, 2007):

- *Disminuir el porcentaje de personas de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria (CINE 2) y no sigue ningún estudio de formación,*
- *Incrementar el porcentaje de alumnos titulados en educación secundaria superior (CINE 3) en las edades de 20 a 24 años y*
- *Incrementar la tasa bruta de hombres graduados en educación secundaria segunda etapa (CINE 3).*

Directores con responsabilidad sobre:

Objetivo 2010	UE	Punto Ref. 2010	España
Disminuir el abandono escolar pre-maturo (UE)	14,9	<10	29,9
Incrementar el % de titulados en secundaria postobligatoria (UE)	77,3	>85%	61,3
Incrementar el % de hombres titulados en secundaria postobligatoria (ESP) (% mujeres tituladas)	74,6 (80,0)	-	54,8 (68,2)

Es decir, se trata de que más alumnos acaben con éxito la ESO y que continúen estudiando en las etapas post obligatorias. El estímulo debe ser general y compartido por la sociedad y la comunidad educativa, pero los centros y, particularmente, su organización y funcionamiento debe encaminarse también en este sentido.

Además del trabajo organizativo y de garantizar el buen funcionamiento del centro, la dirección debe desempeñar también un fundamental papel de coordinación y liderazgo del conjunto de la comunidad educativa. Corresponde a la dirección promover un amplio acuerdo entre los profesores, las familias y el entorno social del centro para hacer llegar a los alumnos el convencimiento de que estudiar merece la pena, como demuestran todos los estudios, no sólo en el campo de la educación, sino también los análisis económicos que señalan la rentabilidad individual y social de cada año añadido de estudio.

El centro de secundaria y su entorno deben trabajar, con la dirección al frente, no sólo por conseguir el mayor éxito de sus alumnos en la ESO y que éstos continúen estudios en ciclos formativos o bachillerato. Deben también, de modo especial, trabajar para que la inmensa mayoría de sus alumnos que no pueden alcanzar la titulación sigan los programas de cualificación profesional inicial y propiciar realmente el acceso desde esta formación a los ciclos formativos de grado medio.

Las direcciones deben contar con los medios necesarios para organizar estas alternativas, pero también deben estimular el clima favorable a la continuación de estudios por parte de sus alumnos.

Finalmente, una mayor autonomía sólo es posible si al tiempo se garantizan los mecanismos de información y control del uso que de ella se hace y de los resultados que se obtienen. Las evaluaciones en general y las de diagnóstico en particular permitirán a los centros, a los equipos directivos y a las administraciones comprobar la eficacia de las acciones y las políticas educativas emprendidas y, por tanto, organizar los planes de mejora de los resultados de los alumnos y del funcionamiento de los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- EURYDICE-EUROSTAT (2006): *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- INECSE (2003): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INECSE (2005): *Evaluación de la Educación Primaria, 2003*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE (2005): *Informe PISA, 2003: aprender para el mundo del mañana*. Madrid, Santillana.
- PNR (2005): *Programa Nacional de Reformas. España*
- UE (2006): *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa. Informe conjunto provisional de 2006 del Consejo y de la Comisión sobre los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo «educación y formación 2010» Diario Oficial de la Unión Europea. 1. 4. 2006*
- OCDE (2006): *Panorama de la educación, 2006: indicadores de la OCDE*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2007) *Informe 2006 sobre los objetivos y puntos de referencia españoles y europeos 2010 (En prensa)*
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.institutodeevaluacion.es>
- ROCA, E. (2007) *“Problemas y perspectivas en la dirección de centros en España” en Centros educativos de éxito: análisis e investigaciones a partir de los resultados PISA. Fundación Santillana, XXI Semana Monográfica de la Educación.*

CURRÍCULUM :

Enrique Roca, Ingeniero Técnico Topógrafo, desde 1967. Trabajó en la empresa privada, de 1967 a 1973 y en el Instituto Geográfico Nacional de 1973 a 1978. Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid, en 1975. Profesor Encargado de Curso de “Historia Económica Mundial” por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, cursos 1976-77 y 1977-78. Catedrático Numerario de Bachillerato, desde 1978. En los Institutos de Educación Secundaria ha desempeñado, además de la docencia en los cursos 1978 a 1990 y 1996 a 2004, los cargos de Jefe de estudios, Vicedirector y Director. Se incorporó al Ministerio de Educación y Ciencia en 1990 como Consejero Técnico del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. Vocal Asesor del Gabinete del Secretario de Estado de Educación entre 1992 y 1994. Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa, desde septiembre de 1994 a junio de 1996. Miembro del equipo técnico de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que ha preparado y desarrollado el programa sobre La enseñanza de la historia en Iberoamérica, desde 1993 a 1998. Miembro del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) desde su fundación en 1996. Vocal Asesor de la Secretaría General de Educación desde junio de 2004. Representante español en el proyecto de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos del Consejo de Europa desde octubre de 2004 y responsable del Año 2005 de la ciudadanía a través de la educación. Director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia desde septiembre de 2006

Publicaciones: Ha publicado numerosos trabajos de historia económica con el GRUPO DE ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL, del que ha sido miembro desde su fundación, en 1975, hasta 1993. Publicaciones relacionadas con la educación: (1990) ROCA, Enrique: “Organización y autonomía de los centros públicos”, en GOBIERNO VASCO, Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca, Vitoria, pp. 143-162. (1996) de Blas, P., González, M.P., Serviá, M. J. y Roca, E. Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio. Marcial Pons. OEI. (1999) Enseñanza de la Historia de Iberoamérica. OEI (2000) De Blas, P., Puente, J. Serviá, M. J., Roca, E., Rivas, R. A. Historia común de Iberoamérica. Edaf. (2002) “El aprendizaje de las ciencias sociales” en A., Marchesi y E. Martín (compiladores). Evaluación de la educación secundaria. Fundación Santa María.

La dirección escolar, ¿una cuestión sin resolver?



José Antonio Martínez
Director del IES Pío Baroja (Madrid)
Consejero del Consejo Escolar del Estado

Resumen

La LODE estableció un modelo de dirección de los centros basado en la elección por los Consejos Escolares que, en la práctica, no siempre funcionó como se esperaba, porque los directores elegidos no contaron con la suficiente autonomía y margen de actuación. Las normas que han ido entrando en vigor posteriormente, que pretendían corregir estas disfunciones, no han solucionado por completo, hasta el momento, las complejidades cada vez mayores que presentan los centros y que requieren, por una parte, un pacto entre la comunidad educativa de cada centro y la Administración en la selección del director y, por otra, una mayor autonomía, pero también, una mayor responsabilidad y capacidad de liderazgo de los equipos directivos.

Palabras clave: modelo LODE, directores, autonomía, elección, selección, LOPEG, LOCE, LOE, proyecto de dirección.

El modelo de dirección escolar en España en las dos últimas décadas arranca de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Previamente hubo una corta experiencia con el Estatuto de Centros Escolares que, dada su brevedad, no es posible evaluar.

El modelo LODE sin duda respondía, por encima de otras consideraciones, a la necesidad de dotar al sistema educativo de estructuras participativas y democráticas. Se dice que cada Ley es hija del momento en que se promulga, y la LODE no iba a ser menos. Era necesario desarrollar los postulados contenidos en el artículo 27 de la Constitución Española, que recoge, entre otros, tanto la regulación del derecho a la educación, como la participación de padres, profesores y alumnos en el gobierno de los centros educativos.

La LODE configura un modelo con características propias, alejado de los modelos directivos vigentes en los países de nuestro entorno, salvo Portugal, al establecer que la elección del director, y de su equipo directivo, fuese competencia de los recién creados Consejos Escolares, sin exigencia alguna de formación, experiencia previa u otras consideraciones.

Los primeros directores LODE accedimos al cargo cargados de proyectos e ilusiones y con gran capacidad de liderazgo, con la que suplíamos nuestra escasa preparación salvo la experiencia en el desempeño de cargos directivos.

En aquellos años, nos cupo afrontar la tarea de poner en marcha los Consejos Escolares de los centros, órganos clave en la configuración de un sistema que hacía y hace de la participación uno de sus pilares. Lo que hoy constituye algo normal no estuvo exento de complicaciones. Los Claustros de profesores siempre habían constituido el verdadero órgano de poder en los centros, órgano que venía a ser reemplazado, en gran parte, por los Consejos, en los que también intervenían el alumnado y sus padres y madres. Y sobre todo, se vio como una usurpación el hecho de que fuesen los Consejos los que elegían al Director, competencia que tradicionalmente correspondía a los Claustros. Tuvo que transcurrir algún tiempo para ir clarificando los marcos competenciales y para que cuestiones que comenzaron siendo un conflicto se redefinieran en sus justos términos.

Al mismo tiempo, los directores tuvimos que crear estructuras organizativas y de colaboración e intercambio para reclamar los recursos personales, materiales, normativos y administrativos necesarios para poder dirigir los centros, actividades que pudieron provocar recelos en la Administración educativa. Nos preguntábamos los directores de los años ochenta y noventa cuál era nuestro papel de directores, cómo responder a las insuficiencias y, más difícil todavía, cómo concebir, promover y aplicar en los centros proyectos innovadores que mejoraran la educación y los resultados de sus alumnos. Y nos quejábamos de que más que dirigir lo que hacíamos era proponer a la Administración de turno para que decidiera. Por el contrario, ante cualquier conflicto, la responsabilidad siempre era nuestra. Incluso llegamos a escribir algo que desgraciadamente conserva en muchos casos su vigencia: *“la relación entre los centros y la Administración se ha pervertido, ya que en lugar de estar ésta al servicio de los centros son los centros los que parecen estar al servicio de la Administración: rellenando una y otra vez papeles y formularios y elaborando informes y estadísticas de dudosa utilidad, solicitando una y otra vez los recursos más elementales, ...”*. Y afirmábamos: *“los centros pueden funcionar sin una Administración que les atosigue pero, si no hay centros, la Administración educativa debería dejar de existir”*.

No habían de transcurrir muchos años para constatar que el modelo no funcionaba correctamente. La indefinición de las competencias, la desconfianza de la Administración y, como consecuencia, la escasa capacidad y reconocimiento hacia los equipos directivos, hace que el sistema manifieste síntomas de agotamiento. Cada vez es mayor el número de centros en los que la Administración debe nombrar director por ausencia de candidatos. Los primeros directores LODE, aquellos que estábamos firmemente convencidos de la necesidad de introducir modelos participativos en la escuela, sufrimos el mayor desencanto e impotencia y, poco a poco, aquellos equipos que suplían con ilusión y dedicación su escaso campo de actuación fueron desapareciendo. No entendíamos cómo, teniendo la legitimidad de la elección democrática, nuestra posibilidad de actuar era tan limitada. Con la LOPEG se intenta revitalizar un modelo ya gastado, introduciendo exigencias de formación y experiencia, que no dieron el resultado previsto.

Resultaba evidente que el modelo electivo provocaba, en primer lugar, un cierto recelo, cuando no desconfianza, en la Administración educativa, al entender ésta que el director elegido iba a sentirse más cerca de sus electores que de la propia Administración. Con el modelo

selectivo la sensación es la contraria. Parece que se hubiese privado a los centros –fundamentalmente al profesorado- de participar, o mejor plebiscitar algo tan importante como la elección de su director.

A mi juicio esta dicotomía ha resultado -y resulta- un verdadero lastre para la escuela pública, y de ahí que planteemos con claridad la necesidad de un pacto entre la comunidad educativa de cada centro y la Administración en la selección del director. Pacto que se materializa en el Proyecto de Dirección del candidato, pero que, una vez realizado, exige a ambas partes un compromiso para facilitar que el proyecto se lleve a cabo.

No parece razonable, como no hace demasiado escribía un prestigioso novelista, que en nuestro sistema al profesorado no le interese promocionar - ser director o cargo directivo- como en cualquier otra empresa o institución. ¿Es que acaso el docente es una rara avis que no responde a los estímulos que se dan en cualquier otra profesión?.

Tampoco parece razonable que compañeros llenos de ilusión y dedicación cuando comenzaron su andadura en puestos directivos se hayan visto obligados a abandonar en aras de su equilibrio personal, cuando no de su salud física o psíquica. La respuesta es bien sencilla: en los centros no se considera que ser directivo sea promoción, sino todo lo contrario, es una carga que alguien tiene que llevar (y mejor si es otro).

Por otro lado, no podemos olvidar que en los centros concertados con un modelo de dirección bastante similar -elección por el Consejo Escolar a propuesta del titular-, también regulado por la LODE, nadie habla de crisis.

La LOCE intenta paliar –sin mucho entusiasmo- esta situación, sustituyendo el sistema electivo por uno selectivo, pero la desconfianza de las Administraciones y la poca capacidad de gestión parecen resultar un lastre, o mejor, una inercia muy difícil de superar. Incluso, y a pesar de que, en líneas generales, los procesos selectivos se han desarrollado correctamente, en algunos casos, en los que la Administración educativa ha tenido una representación mayoritaria en las comisiones de selección, se han podido constatar irregularidades y falta de rigor. Sin duda conceptos antagónicos a los de mérito y capacidad.

En la tramitación de la LOE hemos podido constatar que falta claridad de ideas sobre el modelo directivo, cuando no un cierto pudor a reconocer que detrás de un buen proyecto educativo siempre hay un buen equipo directivo. Esta falta de claridad se ha puesto de manifiesto en los problemas habidos para introducir, en el texto legal, cuestiones tan obvias como la consideración del equipo directivo como “órgano de gobierno ejecutivo del centro”, que es en realidad lo que es, o en la potestad disciplinaria de los directores o en que estos deban participar en la evaluación del profesorado.

Además, no podemos olvidar que a lo largo de estos años, el marco ha cambiado sustancialmente. Con la aprobación de la LOGSE el Sistema Educativo sufrió importantes modificaciones, entre ellas la incorporación a los Institutos de los alumnos de primer ciclo de la Educación

Secundaria Obligatoria que anteriormente estaban en los Colegios y la generalización de esta etapa educativa. La atención a esta diversidad de alumnado no supone, sin embargo, modificación de las estructuras organizativas de los centros, si excluimos a los recién creados departamentos de Orientación, que acaban convirtiéndose en un cajón de sastre dónde cabe todo. Por el contrario, continúan vigentes los mismos modelos organizativos. Así, en los Institutos se mantienen las estructuras de coordinación anteriores, aunque cambiándoles el nombre. Los Seminarios Didácticos pasan a ser Departamentos, que continúan agrupando al profesorado de la misma materia, pero que no pueden servir para coordinar la tarea educativa de los profesores de un mismo grupo o nivel de alumnos, tarea esta que resulta trascendental en el caso de alumnado de secundaria. Los horarios escolares no sufren apenas variación. Y finalmente, va resultando evidente que el mero cambio de nombre no es suficiente, ya que muchos centros continúan manteniendo unas dimensiones poco apropiadas ante la aparición de problemas en la convivencia, hasta entonces poco relevantes, lo que sin duda no ayuda a resolverlos.

Las nuevas realidades derivadas de la escolarización de alumnado extranjero suponen no un problema, sino un reto. La realidad “es la que es”, y la Escuela no puede ni debe mirar para otro lado. Las Administraciones educativas tampoco.

Las tareas de dirección sufren una transformación radical: el equipo directivo pasa de ser un grupo de profesores que, en algunas horas, se dedicaba a las tareas de dirección, a exactamente lo contrario: estas llegan a ocupar y superar con creces su tarea docente. Al equipo directivo le compete todo lo que no compete claramente a alguien. El director pasa de ser el *primum inter pares* al gestor de la contingencia diaria, que resulta desbordante y con unas competencias que, si bien sobre el papel parecen las adecuadas, en la realidad resultan vacías de contenido.

La LOE apuesta por un perfil del director en el que además de las tareas de representación institucional podríamos diferenciar varias facetas: la de gestor (jefatura del personal, contrataciones de obras y servicios, etc...), la dirección pedagógica, la de fomentar la convivencia, y las relativas a las relaciones con las familias y el entorno..., todo esto dentro de un marco de mayor autonomía que, resulta una imperiosa necesidad si queremos que los centros atiendan de manera eficaz a los requerimientos –cada vez mayores- que se les hace.

La autonomía de los centros educativos, que es en suma capacidad de decisión y flexibilidad en la gestión, ha de vincularse con el proyecto de dirección, que es el documento fundamental que establece el plan estratégico del centro y define los objetivos, procedimientos, indicadores, responsables de tareas y su evaluación. Este último aspecto es básico en el concepto de autonomía, pues ésta carece de sentido si no va acompañada de una evaluación que garantice el proceso de mejora continua del centro, encaminada a la consecución de la excelencia y la equidad en el proceso educativo. Todo ello supone una mayor responsabilidad y capacidad de liderazgo para los equipos directivos.

Cualquier reflexión o propuesta de modelo directivo ha de tener en cuenta qué Escuela queremos, y como las decisiones que se adopten en su concreción deben coadyuvar a su éxito, dejando a un lado ideas preestablecidas y que no se han mostrado precisamente acertadas.

La función directiva en los centros privados concertados



Luis Centeno

Director departamento jurídico de FERE-CECA

Resumen

La función directiva hoy en día no se agota en el ámbito de las actuaciones y competencias del equipo directivo del centro, sino que tiene su origen y complemento en las determinaciones de la propia entidad titular. Cada vez son más los que opinan que el correcto funcionamiento de las obras educativas depende de una nueva configuración de la función directiva. Por ello, si deseamos una mejora general de nuestro sistema educativo, debemos potenciar las facultades directivas del titular y el reforzamiento de las competencias del equipo directivo en el ámbito escolar.

En este artículo se desarrolla esta idea, al tiempo que se pretende explicar cómo, en el caso de los centros privados concertados, el derecho de dirección que compete al titular del centro debe quedar totalmente salvaguardado.

Partimos del hecho de que los equipos directivos de los centros tienen como función fundamental la de liderar todos los aspectos de la obra educativa, no sólo gestionar. Y, para ello, además de asumir nuevas responsabilidades, deben tener una formación continua que potencie y armonice tanto los aspectos intelectuales, emocionales, éticos y morales como su capacidad comunicativa y su creatividad. La formación continua debe ser una obligación y un reto.

No obstante, el éxito de la función directiva depende también de la autonomía de los centros y ésta no es posible si las Administraciones educativas no posibilitan los recursos económicos, materiales y humanos. Desgraciadamente las actuales cantidades asignadas son manifiestamente insuficientes y prácticamente anecdóticas.

Palabras clave: Centros católicos, FERE-CECA, competencias, módulos de concierto, titular, retos de la función directiva, formación de equipos directivos.

1. Consideraciones generales

Cuando en el año 2004, FERE-CECA realizó un estudio en profundidad sobre el fortalecimiento de la titularidad de los Centros católicos, llegó a la conclusión de que el correcto funcionamiento de las obras educativas iba a depender, en gran medida, del adecuado tratamiento de los tres aspectos siguientes: nuevas formas de ostentar y ejercer la titularidad, incremento de la colaboración entre Colegios y el desarrollo de una nueva configuración de la función directiva.

La dirección de los Centros educativos, según Jurisprudencia asentada del Tribunal Constitucional en desarrollo del artículo 27 de la Constitución Española, es una facultad del Titular del Centro, derivada del derecho de creación de Centros. Ello supone que, necesariamente, el régimen de dirección de los Centros es sustancialmente distinto en los Centros de titularidad pública y privada. Asimismo, la función directiva no se agota en el ámbito de actuaciones y competencias del equipo directivo del Centro, sino que tiene su origen y complemento en las determinaciones de la propia entidad titular. Finalmente, la actuación de las Administraciones es diferenciada en los centros públicos y en los privados ya sean concertados o no, pues respecto de los primeros la Administración interviene como tal, en sentido estricto, como titular del Centro, mientras que en los segundos únicamente puede intervenir como tercero (en este caso, Administración pública) y ha de respetar en todo momento las competencias del Titular.

Por lo tanto, si deseamos una mejora general de nuestro sistema educativo, debemos potenciar las facultades directivas del Titular y el reforzamiento de las competencias del equipo directivo en el ámbito escolar, entre otras medidas necesarias.

Concretamente, en lo que afecta a los Centros privados concertados, debe quedar salvaguardado el derecho de dirección que compete al titular del Centro y que implica la adopción de decisiones sobre el nombramiento del Director y del Equipo directivo del Centro.

2. Competencias y retos de la función directiva

Los Equipos directivos de los Centros tienen como función fundamental la de liderar todos los aspectos de la obra educativa, no sólo gestionar. Ello implica tener una visión, saber dónde está el Centro y su comunidad educativa, dónde se pretende ir, seducir, implicar y esforzarse para hacer posibles los proyectos.

Asumir el cargo (vocación-servicio) y creer en el trabajo en equipo

Los directivos de los Centros deben asumir el cargo con una verdadera vocación y convencimiento en la importancia del servicio a desarrollar. Deben ser conscientes de que se trata de una responsabilidad esencial para el futuro del Colegio.

Asimismo, deben estar firmemente convencidos de la necesidad del trabajo en equipo, superando el viejo modelo de una dirección unitaria, monolítica y personalista.

Clasificación y contenido de las responsabilidades

a) Responsabilidades instrumentales: el primer gran grupo de responsabilidades alude a aquellas relacionadas con actividades de pura gestión burocrática, económica, etc. Son fácilmente visibles desde el exterior y, por ello, puede dar la impresión de que son las más importantes para un directivo. Normalmente requieren respuestas inmediatas ante problemas urgentes y suelen ocupar gran parte del tiempo dedicado a funciones directivas.

b) Responsabilidades de segundo nivel: destacarían aquellas relacionadas con la toma de decisiones que preserven la continuidad con la tradición del Centro (vinculando el presente inmediato con el pasado histórico).

Dentro de ellas, se encuentran las relacionadas con la apertura a las necesidades y demandas presentes, que conlleva directamente la adopción de cambios de modo controlado, en las diferentes facetas: cómo preparar a los miembros de la Comunidad educativa para afrontar los cambios que deben realizarse, cómo gestionar la formación de los profesionales del Centro para que estén perfectamente preparados (formación continua) y cómo gestionar correctamente las relaciones personales dentro de la empresa educativa y de la Comunidad escolar (conocimientos prácticos sobre gestión de recursos humanos).

En la dirección se manifiestan habilidades, capacidades técnicas y humanas fundamentales, que deberían ser referencia y motivación para los profesionales que trabajan con ellos. Hay que desplazar el eje fundamental de la acción del equipo directivo hacia el bienestar y satisfacción profesional de los profesores: felicidad – implicación – calidad.

En suma, el equipo directivo ha de tener un profundo conocimiento individual de cada uno de sus colaboradores. Seguir el desarrollo personal y profesional de los profesores. Evaluar y evaluarse desde la escucha y valorando la diversidad de opiniones y lo que tiene de movimiento de investigación y búsqueda el pensamiento crítico y analítico.

c) Responsabilidades de proyección: el Equipo directivo no puede limitarse a dar respuestas urgentes a las necesidades de gestión ni ante la adaptación a la realidad que se va produciendo. Es imprescindible que lance su mirada al futuro a corto, medio y largo plazo. Para ello, deberá dedicar el tiempo necesario a fin de contar con:

- Un plan estratégico de futuro: anticipando respuestas.

- Simulación de escenarios posibles: medio y largo plazo.
- Actualización de los valores fundamentales del proyecto educativo.

3. Formación de los equipos directivos

Formar un directivo es una construcción compleja que debe potenciar y armonizar aspectos intelectuales, emocionales, éticos, morales, su capacidad comunicativa y su creatividad. Estos elementos convierten su “perfil” en una posibilidad exigente y apasionante y hacen de la formación continua una obligación y un reto.

No se puede ser un directivo de calidad si dentro no hay un adulto de calidad. Un adulto que sienta pasión por la vida y por lo humano y que lo exprese como profesional desde el afecto, la exigencia, la implicación y la creatividad dentro y fuera de las aulas.

En el directivo se debe dar una formación inicial que promueva la innovación educativa, la apertura a nuevas exigencias culturales y pedagógicas y una formación continua que favorezca la reflexión y que aporte instrumentos.

Asimismo, la formación continua debe potenciar los siguientes aspectos:

- a) Capacidad de aprendizaje en los aspectos indicados.
- b) Afecto, espíritu positivo ante los retos y dificultades de la vida .
- c) Pensamiento crítico.
- d) Un nuevo sentido de la autoridad.
- e) Espíritu creativo.
- f) Capacidad de trabajo en equipo.
- g) Creer en la capacidad de superación y mejora de los alumnos, profesores, personal no docente y padres de alumnos.
- h) Favorecer el intercambio de información y de experiencias.
- i) Evaluar todos los aspectos del Centros y proponer mejoras continuas.

4. Recursos vinculados a la función directiva

El Artículo 120 de la Ley Orgánica de Educación señala en su apartado 3 que las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.

Asimismo, en lo que respecta a los Centros privados concertados, el Artículo 117 dedicado a los Módulos de concierto prevé la

posibilidad de financiar, dentro de la partida de “Otros Gastos”, los derivados del ejercicio de la función directiva no docente. De igual forma, se articula la existencia de fondos para el ejercicio de la función directiva docente, dentro de la partida de “Gastos variables del personal”. Sin embargo, desgraciadamente, las cantidades asignadas en las correspondientes Leyes de Presupuestos son manifiestamente insuficientes y prácticamente anecdóticas (sobre todo las referidas a la función directiva no docente).

La Disposición adicional vigesimoséptima de esta Ley, dedicada a la revisión de los módulos de conciertos, establece que las Administraciones educativas posibilitarán, para el ejercicio de la función directiva en los centros privados concertados, unas compensaciones económicas, análogas a las previstas para los cargos directivos de los centros públicos, de las mismas características.

Sin embargo, pese a este rayo de esperanza, la realidad es que los fondos públicos asignados a la función directiva en los Centros concertados es muy inferior a la prevista para los Centros de titularidad pública.

Quizá por ello, la Disposición adicional vigesimonovena de la LOE señala el compromiso público de adecuación de los módulos de conciertos al coste real de la actividad de la enseñanza-aprendizaje, incluyendo todos los gastos vinculados, incluida la financiación adecuada de la función directiva.

Ahora bien, la financiación de esta función desde los poderes públicos nunca ha de suponer la renuncia a su propia autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, reconocida en numerosos artículos de la LODE y de la LOE. De esta manera, los Centros privados concertados tienen capacidad para diseñar, respetando los mínimos legales exigidos a este tipo de Centros (Director) nuevos órganos directivos unipersonales o colegiados, debiendo tener libertad para establecer la compensación económica ajustada a cada responsabilidad, sin que la Administración predetermine la distribución de tales recursos entre órganos fijados por ella.

CURRICULUM:

LUIS CENTENO CABALLERO. Estudió en el Colegio Claret de Madrid y se licenció en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid (Colegio Universitario “Cardenal Cisneros” de Madrid).

Es Asesor Jurídico de FERE desde 1990 y Director del Departamento Jurídico-Económico de FERE-CECA/EYG desde 2005. También asesor jurídico y miembro del Comité de Dirección de la Fundación Educación Católica desde 1993, y de la Comisión de Asuntos Jurídicos de CONFER desde 2006.

Ha sido profesor del MOPE (1993-1997), de los Cursos de FERE para Directivos (Escuelas de Invierno y Verano) y de los Cursos para Directivos de APAs de FECAPA-Madrid (1996-1999), ponencias a representantes de Instituciones religiosas, etc.

La dirección escolar que tenemos La dirección escolar que necesitamos



Manuel Álvarez

Director del Master on line en Dirección y Gestión de Centros educativos. Universidad de Deusto y Universidad Autónoma de Barcelona.

Resumen

Uno de los pocos indicadores fiables que pueden llegar a predecir cierto nivel de éxito de una ley orgánica de reforma tan ambiciosa como la que pretende ordenar el sistema educativo es la coherencia o relación consecuente entre las intenciones formuladas en principios y fines con los recursos funcionales y económicos y con las estructuras y perfiles profesionales que los hacen posibles.

Esta ley da un paso importante al definir por primera vez un perfil docente en consonancia con los fines que pretende. También parece que la va a dotar de recursos económicos suficientes que acerquen el sistema educativo español a la media europea del PIB dedicado a educación.

En las páginas de este artículo haré un sucinto análisis de la figura del nuevo profesor que preconiza la LOE y de las condiciones funcionales como el liderazgo institucional necesario para hacer posible su desarrollo en clave de satisfacción.

Palabras clave: dirección escolar, profesorado, función docente, función directiva, perfil docente, LOCE, LODE,

1. El mismo profesorado con roles diferentes

El Título III de la LOE dedicado a profesorado ha sorprendido no solo por las funciones explícitas de carácter pedagógico que le

atribuye sino también por la coherencia con los objetivos de la ley. Por primera vez se avanza en este terreno intentando vincular los principios de la ley a los profesionales que pueden desarrollarlos para que así consigan el servicio de calidad que es el objetivo explícito de las tres últimas leyes orgánicas.

La ley intenta construir un nuevo perfil docente articulando dos ámbitos de competencias complementarias de tal forma que no puede entenderse unas sin las otras. De alguna manera responde a las razones básicas que impulsan a las familias a escolarizar a sus hijos: quieren que el sistema educativo les proporcione saberes consistentes y comportamientos aceptables.

El trabajo del profesorado deberá relacionarse según el artículo 91 con tres tipos de funciones:

- Unas que hacen referencia a la función docente de instruir o enseñar tales como:

- a) *la programación y la enseñanza de áreas, materias y módulos*
- b) *la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*
- c) *la investigación, la experimentación y la mejora de los procesos de enseñanza*
- d) *la promoción, organización y participación en actividades complementarias dentro o fuera del recinto educativo programadas por el centro*

- Otras más vinculadas a la función del educador de civilizar, de socializar o, lo que es lo mismo, de formar ciudadanos como personas responsables tales como:

- a) *la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias.*
- b) *la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos en colaboración con los servicios y departamentos especializados*
- c) *la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado*
- d) *la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos valores de la ciudadanía democrática.*
- e) *la información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo*

- Otras, más relacionadas con la participación en la gestión y en el funcionamiento del centro como:

- a) *la coordinación de las actividades docentes de gestión y dirección que le sean encomendadas*
- b) *la participación en la actividad general del centro*
- c) *la participación en los planes de evaluación institucionales ya sean internas o externas*

Finalmente define un estilo de trabajo vinculado al principio de colaboración y trabajo en equipo.

La simple lectura de este articulado suscita un conjunto de cuestiones que intentaré responder desde el marco de la opinión personal con argumentos estrictamente profesionales fundamentados en mi experiencia y en las investigaciones más recientes sobre calidad y liderazgo.

Un modelo de profesor como el que está exigiendo la sociedad en estos momentos necesita un desarrollo normativo tan valiente y decidido que apueste de una vez por todas por la creación de un Instituto Superior de Formación Docente que proporcione una formación inicial de carácter profesional a todos los futuros profesores. No puede entenderse que España sea uno de los pocos países de la Unión Europea que no contemple perfiles específicamente profesionales para la mayoría de sus docentes de secundaria. El CAP ha demostrado que no consigue ese pro-pósito. El sistema educativo finlandés al que tanto se mira últimamente por sus excelentes resultados en el informe PISA, prepara a sus profesores tanto de Primaria como de Secundaria en un Instituto Superior de Formación de Maestros, les proporciona una formación consistente desde el punto de vista específico y profesional, no admite la intromisión de otras “especialidades”, selecciona a los candidatos con una nota de corte de 9 sobre 10 y les incentiva con un salario acorde a sus competencias y resultados.

Antonio Moreno, director del Instituto Superior de Formación del Profesorado del MEC dice en una entrevista publicada en periódico El País, (abril 2006):

“El profesor en España ya no es ni el sabio al que admiraba toda la sociedad, ni su trabajo se debe limitar a impartir lecciones magistrales a los niños y adolescentes.

Ahora se le pide que dé las clases de forma interactiva, sepa resolver conflictos, utilice los ordenadores en el aula para enseñar, eduque en valores y enseñe a los niños a aprender por sí solos y a discernir entre los conocimientos fiables que pueden encontrar en Internet de los realmente solventes.

Una tarea diferente y amplísima para la que los profesionales necesitan una formación inicial distinta y una formación continua que les permita estar siempre al día de las novedades en astronomía, sanidad o genética...”

Otro asunto tan importante como el anterior es el modo de acceso a la función docente. La selección del personal de carácter profesional hoy en día está basada en una definición previa de competencias que deben poseer los candidatos para responder satisfactoriamente a las expectativas de la institución.

Entendemos por competencia, siguiendo a Karen (2001), *el conjunto de conocimientos, cualidades profesionales necesarias para que un trabajador desempeñe con éxito las funciones y tareas que definen su puesto de trabajo o su perfil profesional.* Algunos autores las designan como CHAI (Conocimientos, Habilidades, Actitudes e Intereses) que puestos en acción distinguen

a unas personas de otras pudiendo ser observadas, medidas en el proceso de selección y desarrolladas posteriormente en el contexto laboral de la organización.

Sobre estos aspectos relacionados con el acceso al cuerpo docente y la acogida en el centro de referencia, la LOE en el artículo 101 apenas sugiere unas pinceladas sobre la figura de un profesor tutor experimentado y un profesor responsable de su seguimiento y formación en el transcurso del año de prácticas.

Si el gobierno que ha diseñado el articulado sobre la función docente con el apoyo de las comunidades autónomas tuviera voluntad de implementarlo debería concretar en los posteriores decretos de desarrollo las competencias, es decir: los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencia, imprescindibles para desarrollar en clave de éxito cada una de las funciones docentes que establece la ley orgánica. De esta forma, cualquier modo de acceso que implementaran las distintas administraciones garantizaría la selección de personas competentes fácilmente convertibles en profesionales en un periodo de práctica menos formal y más consistente.

2. El debate pendiente sobre la dirección escolar

Como todas las leyes anteriores, la LOE no aporta ninguna novedad sustancial al perfil y funciones de la dirección, aunque sería injusto ignorar las tímidas referencias a las funciones de carácter pedagógico y educativo que aparecen en el articulado. La ley intenta mantener la coherencia argumental entre intenciones, fines, por un lado y medios y recursos funcionales por otro. Así define un nuevo perfil docente acorde con los fines que se propone en el preámbulo pero cuando llega a la figura necesaria para motivar, implicar, facilitar, hacer posible en el contexto educativo del centro el desarrollo de esas funciones, no es capaz de dar el paso hacia un nuevo estilo de dirección más educativo y profesional. Sigue manteniendo un perfil eminentemente administrativo, burocrático y ejecutivo.

Un atento análisis de la LOE en su articulado referido al modelo de acceso y a las mal llamadas competencias de la dirección (capítulo IV, del Título IV, sobre los centros docentes) nos permitirá observar dos disfunciones graves que, desde mi punto de vista constituyen una de las deficiencias serias de la Ley.

Respecto a las funciones de la dirección LOE

Una ley que pretende armonizar el perfil docente, hasta ahora excesivamente centrado en competencias magistrales, sobre todo en secundaria, con tareas mucho más educativas y psicopedagógicas como demanda la sociedad, no puede ignorar que este cambio, bastante radical en la forma y contenido del trabajo de los profesores no puede llevarse a cabo sin un liderazgo interno, de carácter compartido que lo facilite, lo propicie y lo incentive. Los legisladores pretenden que esta tarea tan compleja y suma-

mente delicada la lleven a cabo directivos con un perfil técnico de carácter administrativo, con perspectiva temporal limitada y con una formación previa tan exigua como simple.

En el gráfico esquema siguiente estructurado en función de los cinco ámbitos de una organización eficaz de Adizes, (1992) puede identificarse el número de tareas de cada espacio organizativo tanto en la LOCE como en la LOE. Una mirada superficial nos proporcionará información sobre la dimensión gráfica de los ámbitos ejecutivo, administrativo e institucional en comparación con los ámbitos de innovación e integración, propios de la dimensión liderazgo. Apenas seis funciones (en negrita) hacen referencia en la LOE a la competencia y rol de liderazgo frente a las diecisiete específicas del perfil administrativo. La diferencia con la LOCE no es significativa como podrá apreciarse. Solamente dos matices en forma de funciones las diferencian: el carácter más pedagógico y mediador (funciones 10 del ámbito ejecutivo y 2 del ámbito integración) de la LOE que marcan estilos y modos algo más integradores que la ley precedente.

Funciones Director LOCE(Ley Orgánica 10/2002)	Funciones Director LOE(Ley Orgánica 5/2006)
<p>ÁMBITO EJECUTIVO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ejerce jefatura personal y adopta resoluciones disciplinarias 2. Garantiza el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones 3. Dirige actividades del centro en función Proyecto Educativo 4. Propone a la Administración nombramientos 5. Resuelve los conflictos e impone medidas disciplinarias 6. Convoca y preside reuniones y actos académicos 7. Ejecuta acuerdos 8. Impulsa evaluación interna 9. Colabora en las evaluaciones externas 	<p>ÁMBITO EJECUTIVO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ejerce la jefatura de todo el personal 2. Garantiza el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones 3. Dirige y coordina todas las actividades centro 4. Propone a la Administración nombramientos 5. Impone medidas disciplinarias que corresponda a los alumnos 6. Convoca y preside reuniones 7. Ejecuta los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias 8. Impulsa evaluación interna 9. Colabora en la evaluación externa y del profesorado 10. Ejerce la dirección pedagógica
<p>ÁMBITO BUROCRÁTICO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Controla obras, servicios y suministros 2. Autoriza gastos de acuerdo con presupuesto 3. Ordena pagos 4. Visa las certificaciones y documentos oficiales 	<p>ÁMBITO BUROCRÁTICO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contrata obras, servicios y suministros 2. Autoriza gastos de acuerdo con el presupuesto 3. Ordena pagos 4. Visa las certificaciones y documentos oficiales
<p>ÁMBITO INNOVACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve planes de mejora 2. Promueve proyectos de innovación 3. Promueve proyectos de investigación 	<p>ÁMBITO INNOVACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve la innovación educativa

<p>ÁMBITO INTEGRACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomenta clima escolar que favorezca el estudio 2. Favorece convivencia en el centro 3. Impulsa colaboración familia 4. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos 	<p>ÁMBITO INTEGRACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Favorece la convivencia en el centro 2. Garantiza la mediación en la resolución de conflictos 3. Impulsa colaboración familias 4. Fomenta clima escolar que favorece el estudio 5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos
<p>ÁMBITO INSTITUCIONAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ostenta la representación del centro 2. Representa a la Administración educativa en el centro 3. Colabora con la Administración educativa 4. Colabora en evaluación externa 	<p>ÁMBITO INSTITUCIONAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ostenta representación del centro 2. Representa a la Administración educativa en el centro 3. Colabora en Evaluación externa 4. Impulsa colaboración con otras instituciones y organismos

Respecto al modo de acceso

El modelo español de dirección sigue siendo deudor de la tradición histórica tan antigua como reciente. El artículo 91 en su apartado i) resume muy bien la cultura gremial respecto a la dirección escolar de nuestro sistema educativo cuando dice que será función del profesorado *“La coordinación de las actividades docentes de gestión y de dirección que le sean encomendadas”*. Y así ha sido a lo largo de la historia de la enseñanza pública española sobre todo en lo referente al nivel de Bachillerato.

En España la educación se vertebra desde su nacimiento en dos sistemas educativos que se han mantenido con diferentes expresiones hasta nuestros días. El sistema público, asentado desde sus orígenes en la España rural o en las zonas urbanas pero con carácter subsidiario y el sistema privado de carácter religioso implantado casi exclusivamente en zonas urbanas. La escuela pública atendía fundamentalmente la educación de la población rural y trabajadora y del estamento burgués más liberal y laicista y la escuela privada se dirigía a las clases más pudientes y de raíz claramente confesional católica.

A partir de mediados del siglo XX y sobre todo desde los años setenta en el contexto de la transición este panorama sufre cambios significativos. Se comienza a generalizar la educación a toda la población con la ley de Villar Palasí y se subvenciona la enseñanza privada. En este contexto de dos sistemas hay que entender la evolución de la dirección muy paralela a la evolución de la escuela.

Así veremos que la Educación Secundaria actual surge en el periodo que va de 1830 a 1850 como una institución preuniversitaria (Instituto) dependiente del Rectorado de la universidad como el fin de preparar a los futuros universitarios. De alguna manera va a ocupar parte del espacio reservado a las congregaciones religiosas responsables hasta estos momentos de la formación de los hijos de la burguesía católica.

Al principio, hasta 1903, estos centros que funcionaban como minifacultades tenían la misma estructura que la universidad de la que dependían. Había profesores catedráticos y adjuntos organizados en claustros y en departamentos por disciplinas.

¿Cómo se elegía al director en estos centros laicos dependientes de la universidad? Desde 1850 a 1903, Viñao (2004), los Rectores de la Universidad nombraban a los Directores de los Institutos entre los profesores universitarios llegando a poseer el mismo estatus que los decanos de las facultades.

En 1903 surge un modelo diferente que llamaremos gremial y bastante más democrático. Los directores comienzan a ser nombrados por el Rector a partir de una propuesta (terna) presentada por el claustro del Instituto.

A partir de 1944 los directores de Instituto serán nombrados directamente por el Director General de Centros del Ministerio de Educación correspondiente (Madrid).

¿Cómo era el estilo de este tipo de directores?

Los directores de esta primera etapa poseen un perfil claramente gerencial. Son administradores con competencias de inspección y responsabilidades más burocráticas e ideológicas que profesionales. Entre las funciones que más llaman la atención en una primera fase están las de representar a la Universidad y al Ministerio y elegir al profesorado y demás personal del centro.

La escuela Primaria, presenta una panorámica diferente. En primer lugar, la mayor parte de las escuelas son unitarias y tienen un marcado carácter rural y municipal.

Ya entrado el siglo XX podemos hablar de “Grupos escolares” generalmente anexos a la “Normal” en ciudades de “más de diez mil habitantes”. Sólo en estas últimas aparece la figura de un director capaz de dirigir un centro con diferentes grupos de alumnos y maestros. Desaparece en este contexto urbano el carácter unitario y surge el modelo de grupo escolar organizado en cursos, niveles y grados.

Hasta 1944 el director del grupo escolar podía considerarse más como un “intendente” que como un director escolar tal como lo conocemos ahora. Sin embargo es de señalar que esta figura poseía un gran prestigio no solo por la autoridad institucional que detentaba como representante del Ministerio, sino por el modelo de acceso mediante concurso-oposición cuya dificultad avalaba el nivel de preparación profesional en pedagogía, administración y didácticas. Este perfil de dirección se mantuvo hasta la ley de Villar Palasí en 1970 que unificó en un único modelo de acceso solo para el sistema público los dos modelos de elección que hasta el momento existían: el gremial o político para bachillerato y el profesional o de oposición para primaria.

Este único modelo se asentaba en el principio de la participación gremial. Cada centro presentaba una terna de candidatos de entre los cuales la Dirección Provincial elegía y nombraba, normalmente al más votado por el colectivo de profesores.

Como podemos observar, la historia está configurando un estilo de dirección condicionado de forma evidente por un modelo de acceso. Si hoy en día se mantiene la intervención del profesorado en el proceso de selección de los directores es porque en un momento dado (años setenta) los legisladores influidos por la presión cultural del momento optan por el modelo gremial propio de bachillerato en vez de optar por el modelo profesional (mediante concurso oposición) propio de Primaria.

Las investigaciones sobre dirección escolar, Álvarez (1993), vienen a demostrar que el modo de acceso y el tipo de organización fijado por las leyes condicionan poderosamente el perfil y estilo de dirección. Frente a la mayor parte de las organizaciones que buscan a sus directivos entre profesionales con experiencia y formación específica, las organizaciones escolares en general se plantean este tema con suma ambigüedad y en muchos casos con cierta indeterminación. En Europa, por ejemplo, existen tantos modos de acceso como sistemas educativos, lo cual indica su dificultad e importancia. Por otra parte, está claro que los países que han sufrido sistemas dictatoriales a lo largo del pasado siglo como España, Portugal y los países del Este se han dotado de sistemas de acceso mal llamados participativos o gremiales con la intervención significativa del equipo docente que van a coordinar. En otros países con democracias consolidadas, como demuestran las investigaciones hechas al respecto, Immergart, (1995), el director accede a la función directiva mediante el método de selección objetiva que le facilitará el ejercicio de una dirección diferente, que algunos llaman “profesional”. Este tipo de director ejercerá una dirección más técnica, poniendo el acento en la independencia de criterios profesionales, puesto que los interlocutores que intervinieron en su elección, normalmente no forman parte mayoritariamente del claustro ni del centro que va a dirigir.

En los países nórdicos, cuyos sistemas educativos y modelos de dirección disfrutaban de una cultura participativa consolidada nadie pone en cuestión ni el modo de acceso ni el estilo participativo del equipo directivo aunque ninguna persona del equipo docente ni del centro escolar haya participado directamente en su elección.

¿Qué tipo de dirección exige la LOE para desarrollar el perfil docente que pretende?

Aunque es innegable, como acabamos de demostrar, que el modo de acceso marca un estilo propio de dirección, sin embargo, cuando se analizan los diferentes perfiles de la dirección escolar en Europa, Eurydice (1996), se llega a una simple conclusión. Casi todos los países consideran más importante el perfil previo de los candidatos fundamentado en un modelo consistente y fiable de acreditación que el propio proceso por el que los directivos acceden a la función directiva.

Este es uno de los handicap del sistema educativo español cuando nos referimos al perfil profesional de los directores escolares. Lo que importa realmente es que los candidatos lleguen bien preparados al proceso de selección, de tal forma que acrediten un

itinerario previo de experiencia en gestión y liderazgo de grupos humanos y una sólida formación en conocimientos y habilidades específicas que le faciliten la dirección de una organización tan compleja y peculiar como es un centro educativo.

En este sentido es de admirar la apuesta decidida del Gobierno inglés por un modelo riguroso y exigente de acreditación de los futuros directivos escolares. En el Reino Unido, Álvarez (2006) no se puede acceder a la dirección escolar, sea pública o privada, sin la acreditación previa tutelada y expedida por el NCSL (National College for School Leadership) cuyo itinerario, que cuenta con una duración media de seis años, se elabora en colaboración con el candidato previamente aceptado por el consejo nacional. A lo largo de este periodo en el que se va adquiriendo experiencia tutelada en dirección de grupos humanos y proyectos de innovación, se van consiguiendo también los créditos necesarios en formación teórico-práctica para el desarrollo de las competencias de liderazgo.

Aunque es impensable, en el contexto histórico y político español de estos momentos, un centro “nacional” para la formación de directores y líderes escolares, sin embargo sí debemos exigir a nuestros gobernantes las condiciones legales para poder contar con la preparación y experiencia de los mejores directores posibles capaces de liderar los procesos que permitan a los nuevos docentes el ejercicio de las funciones que les encomienda la LOE.

Desde esta perspectiva sugerimos un modelo de dirección que nos garantice capacidad para crear equipos directivos que puedan desarrollar competencias en:

- a) La orientación del proceso de enseñanza aprendizaje. Un estilo Coaching que entienda en didácticas generales, en procesos de aprendizaje, en aplicación de métodos y estrategias para la implicación del alumnado con dificultades, en evaluación de la práctica docente y en todas aquellas tareas que faciliten al profesorado el trabajo del aula para conseguir resultados académicos deseables.
- b) La dirección del proceso educativo que hace referencia a la educación en valores, principios y prácticas que garanticen una socialización del alumnado coherente con el Proyecto Educativo del centro. Un estilo afiliativo capaz de estimular el compromiso mediante el consenso y la colaboración del profesorado y familias.
- c) El liderazgo de los equipos docentes, con visión de futuro y capaz de crear espacios de intercambio profesional para implicar al profesorado en un proyecto que le ilusione. Se ha demostrado mediante diversas investigaciones, Geoff Southworth (2004) que el estilo liderazgo puede crear un clima de trabajo y unas condiciones de comunicación y relación institucional capaces de conseguir niveles aceptables de satisfacción profesional en los docentes. Satisfacción necesaria para alcanzar un servicio de calidad que responda a las expectativas del alumnado y familia, único fin que justifica la existencia del sistema escolar.
- d) La gestión de los procedimientos administrativos. El hecho de que los directivos dediquen mayoritariamente su tiempo a la pura gestión, descuidando otros espacios primordiales, no resta importancia a una tarea que llevada a cabo eficazmente proporciona estabilidad, seguridad y orden tanto a los agentes como a las familias y alumnado, clientes todos del sistema educativo. El buen hacer administrativo proporciona a los líderes escolares el prestigio necesario para ser escuchados y respetados tanto por

el profesorado como por las familias al mismo tiempo que dan seguridad a los responsables de la Administración educativa de quien en último término depende el centro escolar.

Como podrá concluirse, no es fácil encontrar persona tan completa, capaz de responder de forma eficiente y satisfactoria en los cuatro ámbitos de competencia definidos. Por ello, la mayor parte de los estudios de organización escolar tienden a una dirección en equipo con un liderazgo capaz de implicar a sus colaboradores en el desarrollo de un Proyecto de dirección ambicioso, innovador y posible que al mismo tiempo que da seguridad proporciona la ilusión de un trabajo profesional difícil pero bello.

Muchos sistemas educativos de nuestro entorno valoran y promueven este estilo de dirección que integra en un equipo de trabajo competencias propias de los cuatro ámbitos expuestos, todos ellos necesarios para la consecución de los objetivos y fines de la escuela.

Referencias bibliográficas

ADIZES, I. (1992): Ciclos de vida de la organización. Madrid. Díaz de Santos.

ÁLVAREZ, M: (1993): Tesis doctoral. Madrid. UNED.

ÁLVAREZ, M. (1994): "Autonomía del centro educativo y Profesionalización de la Dirección". Organización y Gestión Escolar, nº 3, pp 16- 29.

ÁLVAREZ, M. (2006). "La misma dirección para una nueva escuela". En OGE (Organización y Gestión Educativas) nº 3 Mayo Junio 2006. Barcelona. Praxis-Feae. págs: 30 a 35.

KAREN, C. Y VEGA, G. (2001): La gestión por competencias: Una nueva herramienta en la planificación estratégica del Recurso humano, en www.uch.edu.ar/rhh

EURYDICE, (1996): La dirección escolar en algunos países. Directores de centros docentes en la Unión europea. Bruselas

Immergart, G y Pascual, R. (1995): Formación de directores de Centros educativos. Bilbao. Universidad de Deusto.

LOCE, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. Boletín 307 de 24-12-2002, MEC.

LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Boletín 106 de 4-05-2006. MEC

NCSL (2004): Learning-centred leaderships. Nottingham, NCSL (un conjunto de materiales e informes de investigación sobre liderazgo escolar) Ver: www.ncsl.org.uk.

SOUTHWORTH, G. (2004): Primary School leadership in context: Leading small, medium and large sized schools. London: Routledge Palmer

Viñao, A. (2004). "Estudio comparado de la dirección en las últimas leyes orgánicas" .En: La comunidad educativa ante el modelo de dirección. Madrid. FUHEM.

CURRICULUM. Manuel Álvarez es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y colaborador del ICE de la Universidad de Deusto. Ha sido Vicepresidente y Presidente del Forum Europeo de Administradores de la Educación durante cuatro años, en cuya asociación española fundó la revista Organización y Gestión Educativa de la que fue director.

Posee una amplia experiencia en dirección y coordinación de grupos humanos que le viene dada por haber desempeñado funciones directivas durante dieciséis años en centros educativos. En los últimos dieciocho años se ha dedicado a la formación de directivos, y desempeña la funciones de Jefe de Departamento de Organización y Coordinador de Investigación en el CRIF las Acacias de la Comunidad de Madrid.

Actualmente dirige el Master on Line en Dirección y Gestión de centros educativos de la Universidad de Deusto y Universidad Autónoma de Barcelona.

Ha escrito y publicado numerosos libros, artículos e investigaciones sobre Dirección y organización escolar. Últimamente se ha dedicado a la investigación y difusión de dos temas que considera claves en la enseñanza, el liderazgo y la calidad. Desde esta perspectiva ha publicado El Liderazgo de la Calidad Total y El Liderazgo Educativo y la Profesionalización Docente y La dirección escolar ante los retos del siglo XXI y ha participado en numerosas investigaciones sobre Modelos de calida aplicados a la educación y el liderazgo y la dirección de centros.

La dirección educativa y su problemática



Alfredo Mayorga Manrique
Inspector de Educación y Periodista
Ex Presidente del Consejo Escolar del Estado

Resumen

La dirección escolar es una figura clave en la organización y funcionamiento de los centros educativos, que adquiere cada día mayor relieve debido a la creciente complejidad de las instituciones escolares. La figura del director escolar ha recibido diferente tratamiento en las leyes educativas desde su aparición a finales del siglo XIX. Las funciones directivas y sus dimensiones están encaminadas a dar cumplimiento al objetivo de promover, impulsar, coordinar, supervisar y controlar todas las actividades de la institución escolar para plasmar en una realidad cotidiana el Proyecto Educativo. La dirección escolar exige profesionalidad, especialización, independencia y autonomía.

Palabras clave: dirección escolar, función directiva, participación, profesionalidad, independencia.

Introducción

Todo lo relacionado con la dirección educativa es objeto de permanente actualidad, polémica y controversia. Y ello tiene su origen no solo en opiniones conceptuales diversas e incluso diametralmente divergentes sino porque en el fondo existe una carga ideológica que reconoce implícitamente la gran influencia que puede ejercer el director escolar en las instituciones educativas. De aquí nace su deseo de teledirigirlo o manipularlo.

Pero las divergencias se producen no solo en el terreno de los principios sino que abarcan y se extienden a las realidades concretas de cómo se ejerce tan delicada tarea y quién debe ejercerla.

El director escolar, en todos los niveles educativos, pero especialmente en los básicos y obligatorios, ha sido, es y será figura cla-

ve en la organización y funcionamiento de los centros educativos y su papel y funciones adquieren cada día mayor importancia y relieve en base a la creciente complejidad de las instituciones escolares por abarcar cada día mayores tareas y responsabilidades, por el aumento creciente de los alumnos en número y en edad y por la implicación cada vez mayor de los factores co-gestores de la Comunidad educativa: padres, profesores, alumnos y fuerzas políticas y sociales. Todos ellos han pasado de ser simples espectadores orteguianos a implicarse en la vida de los Centros, a niveles no exclusivos en el terreno de la información, sino de gestión y gobierno, como reconoce nuestra Constitución, que en su artículo 27.7 señala: “los profesores, los padres y en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración....”

Todo lo que hace relación a la dirección es clave en la organización y funcionamiento de los Centros educativos, tanto en sus aspectos estáticos como dinámicos. Por ello es uno de los elementos determinantes de la actividad educativa y factor clave de rendimiento y eficacia. A la postre de calidad.

Proceso y devenir histórico

La figura del director, con entidad propia y diferencia del docente, ha tenido un desarrollo paralelo al de las instituciones escolares, a su creciente complejidad y a las soluciones de los retos educativos propiciados por la organización escolar que ha pasado de tener un carácter artesanal a científico.

En España, en los terrenos básicos y obligatorios, los centros han recorrido, en su devenir histórico, un largo camino que va desde las escuelas mixtas a las actuales empresas y comunidades educativas, pasando por las unitarias, graduadas incompletas, graduadas completas, grupos escolares y agrupaciones. Un largo y sugestivo camino lleno de dificultades y esperanzas.

Eso hace que la figura del director escolar surja a finales del siglo XIX. El Reglamento de Escuelas, de 23 de septiembre de 1898, habló por primera vez de la escuela graduada y de los directores y una de las tareas que encomendaba a éstos era la de *“cuidar que existiese armonía entre los maestros”* y de *“la disciplina general de la escuela”*.

Dicho reglamento en su artículo segundo decía *“toda escuela normal tendrá una escuela en prácticas dirigida por el regente.”*

Con posterioridad, un año más tarde, el 29 de agosto de 1899, se establecieron el número de secciones de las graduadas y señala que *“al frente de ellas habrá un director.”*

En 1910 se generaliza la escuela graduada y se hace lo mismo con la función directiva profesionalizada que va unida a ella. Paso importante se dio en la República cuando por decreto de 1 de julio de 1932 se estableció que las vacantes fueran cubiertas por

directores que accedieran a su puesto por oposición.

La Ley de Educación Primaria de 1945 y su posterior reforma de 21 de diciembre de 1965 se ocupa de todo lo referente a la dirección y ésta última, en su artículo 76, creó el cuerpo de Directores Escolares como Cuerpo Especial de Funcionarios de la Administración Civil del Estado.

La “ley Villar” en 1970 diferenció la dirección de centro y de la de un área geográfica y declaró a extinguir el Cuerpo de Directores y finalizó con el carácter profesional de dicho puesto de trabajo. Y eso incidió de forma negativa en la calidad de la educación en los años posteriores como puso de relieve la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y a cuyo frente estuvo el catedrático de derecho del trabajo y ex ministro, el leonés Fernando Suárez González, en el informe que se elaboró y que fue entregado al ministro de educación en aquel entonces Aurelio Menéndez donde se indicaba como factor negativo y causa del fracaso escolar la *“carencia de una dirección profesionalizada”*.

Desde aquella lejana época todo ha sido un tejer y destejer sin abordar ni solucionar la problemática educativa en el campo de la dirección y todo sigue en una permanente interinidad.

La función directiva y la participación

La participación, reto de los tiempos modernos, pasa no tanto por *“tomar parte”* como *“ser parte”* y ello conlleva una diferenciación de áreas de trabajo, competencias y responsabilidades, desterrando el falso y demagógico concepto de que todos valemos para todo y debemos participar y decidir, en igualdad de condiciones, en todo. No admite, esta falsa participación, diferentes niveles de responsabilidad.

La participación, en sus diferentes grados, pasa desde la información, su primer escalón, a su utópica autogestión.

El director, máximo responsable legal del Centro educativo, debe ser garante de unidad y para ello debe evitar una actitud de aislamiento, fomentar el trabajo en equipo, propiciar la autonomía de actuación de cada uno de los elementos personales, respetando su campo de competencias, sean exclusivas o compartidas, y ser conscientes de que la creación de un clima de convivencia, obligado en toda actividad, conduce en ocasiones a tener que hacer uso de su autoridad, legal y personal, cuando las normas y exigencias del trabajo son conculcadas. Tarea dura y enojosa pero en múltiples ocasiones necesaria y para la cual tiene que tener todo el respaldo administrativo.

Las funciones directivas y sus dimensiones están encaminadas a dar cumplimiento al objetivo de promover, impulsar, coordinar,

supervisar y controlar todas las actividades de la institución escolar, siendo consciente de que los objetivos quedan plasmados en el Proyecto Educativo y desarrollados en el Plan General del Centro en el Reglamento de Régimen Interior y en los Proyectos Curriculares. Especial relieve tiene todo lo referente a las relaciones humanas.

El decidir pasa por conocer, priorizar y seleccionar objetivos. Saber cómo y cuándo tomar una decisión siendo conscientes de que pueden existir varias opciones y de que en ocasiones tendremos que inclinarnos no siempre por la mejor, ya que las realidades económicas y sociales suelen indicarnos las posibilidades y limitaciones.

La oportunidad a la hora de decidir es clave del éxito o del fracaso. Se ha dicho que el éxito de Julio Cesar no fue fruto de pasar el Rubicón, que le permitió la conquista de Roma, sino haberlo hecho en el momento oportuno, ni un minuto antes ni un minuto después.

Las funciones hacen relación a las fases del proceso directivo, vinculado a la organización y funcionamiento del centro y, como señala Ortega, implica "*pluralidad de elementos y orden*". Y como lógica consecuencia priorizar y seleccionar.

El director tiene que plasmar en una realidad cotidiana el Proyecto Educativo, y ello obliga a:

- 1.- *Planificar*. Establecer las metas a corto, medio y largo plazo.
- 2.- *Organizar*. Articular los diferentes elementos y distribuir y armonizar el trabajo.
- 3.- *Dirigir*.
- 4.- *Coordinar* y
- 5.- *Supervisar y controlar*.

Reiteradamente se viene diciendo que tres son las dimensiones de la función del director escolar en los tiempos actuales:

- educativa
- empresarial y
- pública

Por ello el ilustre pedagogo García Hoz señala las siguientes funciones que hay que cultivar y desarrollar en todo directivo:

- representativa
- coordinadora
- administrativa y
- orientadora

Profesionalidad e independencia

La dirección escolar no es una tarea artesanal, tiene rigor científico y la *profesionalidad* por la que abogamos pasa por estar en posesión de unos saberes específicos y diferenciados de los docentes. Un magnífico profesor puede ser un pésimo director. Ello conlleva la especialización que debe estar presente en los sistemas de acceso y en su actualización y reciclaje permanente.

Independencia y autonomía que hacen que los directores estén sujetos en exclusiva a los mandatos de las disposiciones legales y sin que puedan ser objetos de manipulación ni ser convertidos en correa de transmisión de intereses políticos y partidistas.

Esa independencia y autonomía que pedimos para el director debe hacerse extensiva a todo el profesorado al cual se le puede decir lo que hay que hacer pero no el cómo.

El acceso es garantía de profesionalidad, autonomía e independencia y debe dar cumplimiento, en todo momento, a los principios constitucionales de publicidad, capacidad y mérito y debe constituir un estímulo profesional y económico. Bueno es recordar que ya en el año 1932, en plena República y como anteriormente hemos señalado, establecía que las vacantes de directores de escuelas graduadas de seis o más secciones serían provistas mediante concurso-oposición a los que tendrían acceso los maestros profesionales en situación de servicio activo.

La Pedagogía comparada nos indica como en Alemania, Francia, Reino Unido, Italia y en casi todos los Estados norteamericanos “*se exige para acceder a la dirección en los centros*”, como señala Manuel de Guzmán, una especialización profesional y en algunos países como España “a menudo auténticos criterios políticos se presentan como novedades pedagógicas” y “*la selección por conocimientos se sustituye por la elección desde la Administración*”.

Situación actual. Una llamada a la esperanza

Sin caer en posiciones y consideraciones pesimistas hay que reconocer que el tema de la dirección educativa y su eficaz tratamiento político, administrativo y pedagógico es una permanente asignatura pendiente. Aparece y desaparece en nuestros textos legales cual un Gadiana sujeto a toda clase de vaivenes.

La dirección educativa, como reiteradamente hemos señalado, es un factor de calidad y medio obligado y necesario para luchar de una manera eficaz contra el fracaso escolar, que tanta preocupación y alarma social produce. Muchas personas, incluidas profesionales de la educación, y no digamos ya políticos, consideran, de manera errónea, que el fracaso escolar es fruto exclusivo

de los contenidos que se imparten, o de las carencias y lagunas que existen en los diferentes campos del saber y en los aprendizajes. Aun siendo lo anterior en parte verdad no debemos olvidar que cuando adjetivamos la palabra fracaso con el término escolar estamos haciendo relación a toda la institución educativa, a su organización y funcionamiento y, de un modo especial, a la racional y necesaria participación, a los órganos de gobierno, tanto colegiados como unipersonales y entre estos el director es clave y fundamento de todos ellos.

Habrá que incidir de modo muy marcado en su profesionalidad e independencia, a la postre en su autonomía.

Me siento identificado con el pensamiento de Basset cuando en *“Directores para una escuela mejor”* afirma:

“Lo que la administración exterior no puede hacer es tratar de dirigir el centro. Cuando una autoridad intenta hacerlo, el carácter profesional del puesto de director desaparece, porque él se convierte en un mero agente de la autoridad, así como también el personal docente. Un centro dirigido en esta forma es semejante a una fábrica de enseñar. Puede ser eficaz en el sentido concreto pero no puede ser una institución educativa”.

Es urgente motivar y estimular a los profesores para que se sientan vocacionados e ilusionados en el ejercicio de la dirección educativa, cargada de riesgos y responsabilidades pero con la hermosa posibilidad de propiciar una comunidad de intereses educativos, fomentar el trabajo en equipo, la participación, cooperación y solidaridad, como grandes dogmas sociales de todo tiempo y lugar.





Josefina Aldecoa: La mirada de la Institución Libre de Enseñanza

Josefina Aldecoa nació en La Robla (León) el 8 de marzo de 1926. Su familia estaba vinculada a la enseñanza, su abuela y su madre eran maestras, próximas a la ideología de la Institución Libre de Enseñanza. En el año 1944 se trasladó a Madrid para estudiar Filosofía y Letras en la Universidad Complutense, en la que se doctoró en 1956. Su tesis doctoral, que se publicó en 1960 con el título *El arte del niño*, versa sobre la relación infantil con el arte. Durante los años de facultad entró en contacto con un grupo de amigos que luego formarían parte de la llamada “Generación de los cincuenta”: Rafael Sánchez Ferlosio, Jesús Fernández Santos, Alfonso Sastre, Carmen Martín Gaité e Ignacio Aldecoa, con quien se casó en 1952.

En el año 1959 fundó en Madrid el Colegio Estilo, inspirado en las ideas defendidas en su tesis doctoral, los modelos pedagógicos de los colegios que visitó en sus viajes de estudios a Inglaterra y Estados Unidos y en los valores del krausismo, base ideológica de la Institución Libre de Enseñanza

En 1969 murió su marido y durante 10 años permaneció alejada de la literatura, hasta que en 1981 apareció su edición crítica de una selección de cuentos de Ignacio Aldecoa. A partir de ese momento reanuda su actividad literaria y publica la memoria generacional *Los niños de la guerra* (1983), el libro infantil *Cuento para Susana* (1984), las novelas *La enredadera* (1984), *Porque éramos jóvenes* (1985), *El vergel* (1988), *Historia de una maestra* (1990), *Mujeres de negro* (1994), *La fuerza del destino* (1997) y *El enigma* (2002); el volumen *Confesiones de una abuela* (1998) y los relatos recogidos en *Fiebre* (2001).

Ainhoa (CANAE) *Vd. vino al mundo en un pequeño pueblo agrícola y minero de la provincia de León, La Robla. ¿Nos podría hacer un sucinto relato de sus recuerdos de niña de escuela rural y unitaria?*

Mis primeros recuerdos, muy tempranos, se sitúan en la casa de mis abuelos maternos en la que nací y donde viví etapas prolongadas de mi niñez. Es una casa que sigue apareciendo con frecuencia en mis sueños. Está en un lugar que era muy hermoso. A un kilómetro al norte del pueblo de La Robla, en la carretera de Asturias. Detrás de la casa, hoy abandonada, hay una huerta y un jardín. Y unos metros más alto, en el límite de la finca, se extiende el ferrocarril Madrid-Asturias.

En las tardes de verano, a la sombra del gran nogal que se erguía pegado a la cancela de entrada a la huerta, yo hacía los problemas que me preparaba mi abuela, maestra de un pueblo situado en lo alto de un monte, detrás de la casa, o leía o cosía con mis tías. En agosto era la trilla en las tierras altas, cercanas al río. Yo me subía al trillo con mis amigas, las niñas de Las Ventas, una casa muy cercana a la nuestra, al borde de la carretera, y la única en un kilómetro a la redonda.

El pueblo de mis otros abuelos estaba cerca, a pocos kilómetros. También allí la vida era una constante sorpresa para una niña.



Así como mi abuelo materno me transmitía con fervor ideas y opiniones y me iniciaba en la magia de la lectura, mi abuelo paterno era mi maestro de la naturaleza. Lo sabía todo de tierras, cultivos, animales.

En la casa de mis abuelos viví rodeada de cariño y disfruté de un protagonismo delicioso. Mis primeros recuerdos están unidos a esa casa y sobre todo a mi abuelo, un hombre muy inteligente, autodidacta, librepensador, ateo, republicano. Conmigo se esmeró. Me hizo depositaria desde muy temprano de muchas de sus creencias y cuando aprendí a leer me dejó libros a veces muy complicados para mi edad. Por ejemplo: *Los Miserables* de Víctor Hugo, o *Las mil y una noches*, en dos tomos grandes, a los nueve años.

Covadonga (S.E). *Con diez años se trasladó a vivir a León para poder proseguir sus estudios de Bachillerato ¿Cómo vivió su adolescencia en una capital de provincia?*

En el curso 1935-1936, mis padres me enviaron a vivir con las hermanas jóvenes de mi madre, que por entonces tenían un piso alquilado en León, donde estudiaban. La experiencia fue para mí muy interesante. Al pasar el tiempo, cuando a mi vez yo fui joven y estudiante, me di cuenta de lo importante que había sido aquella convivencia. Muchas curiosidades, preguntas y claves de la condición femenina surgieron en aquel curso entre mis jóvenes tías.

En junio de 1936 yo tenía diez años y había terminado el curso de la Escuela Preparatoria del Instituto para pasar, en el curso siguiente, a primero de bachillerato. Era el plan de estudios vigente, espléndido, por cierto. Mi profesor era magnífico. Nos daba clase de todas las asignaturas, como excelente maestro que era. Despertó en nosotros -niños y niñas- inquietudes. Cultivó nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia. Nos contaba anécdotas de Madrid, de la Residencia de Estudiantes, de los maravillosos poetas cuyas poesías nos hacía recitar: Machado, Juan Ramón, Lorca, Alberti...

Hacíamos experimentos de Ciencias Naturales. Inventábamos problemas de Matemáticas, como un juego. Recortábamos fotografías de monumentos y paisajes para los cuadernos de Geografía. Además de la poesía, leíamos muchos cuentos. La imaginación, estimulada y estimulante, nos guiaba en todas las actividades. Redactábamos, inventábamos, dibujábamos, modelábamos...

Desde muy joven fui consciente de que las escuelas de la República, las de mi madre, las primeras a las que asistí, y la última escuela, la Preparatoria del Instituto de León, habían sido decisivas en mi formación y mi desarrollo intelectual posterior. Aquel verano quedó truncado y mis padres decidieron que debíamos estar todos juntos en la ciudad.

Al llegar a León me enteré enseguida. Mi profesor de la Escuela Preparatoria había sido fusilado. Acusación: tratar de politizar





a los alumnos.

El paso de un pueblo a una ciudad de provincias suponía un gran cambio. León era una ciudad acogedora y abarcable en aquellos años treinta. Pasear por las calles, descubrir los rincones, las plazas, los impresionantes monumentos, el paseo de la Condesa a la orilla del río. Los nuevos amigos. Era fácil ir de una casa a otra, salir a jugar a la calle. Aquel curso de la Preparatoria fue un cambio de etapa vital. El mundo crecía a mi alrededor, me abría nuevos horizontes, nuevas formas de relación, nuevas sensaciones.

Julio de 1936 fue el comienzo de una etapa diferente de mi vida, de la vida de todos los españoles. A partir de aquel momento mis días transcurrieron bajo la amenaza de la represión política, la autocensura, la angustia subyacente que en todo momento presidiría nuestro destino y nos amenazaría irremediabilmente en cualquier ocasión.

Ainhoa (CANAE). *En la década de los cuarenta viene a Madrid para estudiar Filosofía y Letras. ¿Cómo era la universidad que se encontró? ¿Qué ambiente cultural se respiraba en el Madrid de 1944?*

En 1944, toda mi familia se trasladó a Madrid. Yo había hecho el primer curso de Filosofía y Letras en la Universidad de Oviedo, la más cercana a mi ciudad, pero mis dos hermanos que todavía estaban en bachillerato tenían que seguir mis pasos y mis padres decidieron, pensando en nuestro futuro, lanzarse a la aventura de Madrid. Los tiempos eran difíciles. La comida escaseaba después de la guerra. Había cartillas de racionamiento de primera, segunda y tercera, de acuerdo con la categoría económica de los ciudadanos.

Para mí, la Ciudad Universitaria y el edificio de Letras significaron el comienzo de otra etapa de mi vida. Los primeros días empecé a conocer a los nuevos compañeros de segundo de Comunes. El primer compañero interesante que me encontré fue a José María Valverde, dieciocho años, como yo, y ya era un poeta que acababa de publicar *Hombre de Dios*, un libro que había despertado entusiasmo en los medios literarios.

Desde el principio de la carrera yo había simultaneado mis dos pasiones, la literatura y la educación. Los dos primeros cursos de la carrera de Filosofía y Letras eran comunes a todas las especialidades, pero en tercero había que elegir una. Justo cuando yo tenía que elegir, curso 1945-1946, comenzó por primera vez después de la guerra la especialidad de Pedagogía, que me tentó de inmediato. Filología Hispánica, la rama que seguían los que querían escribir, me inspiraba dudas dada la censura vigente, sobre todo en literatura contemporánea, que en este momento absorbía mi atención.

Para entonces yo tenía ya muchos amigos, compañeros que estaban en la Facultad porque querían ser escritores y pensaban que aquél era el mejor camino para aprender. Del 44 al 45 frecuenté a Miguel y Rafael Sánchez Ferlosio, a Alfonso Sastre, a Francisco Pérez Navarro, a Jesús Fernández Santos. Charlábamos, de literatura sobre todo. Poesía, novela, cuento, teatro, eran nuestras pasiones y nuestro tema principal de conversación.

Conseguir libros era difícil. La búsqueda de la literatura prohibida, el hallazgo, el descubrimiento de una librería de confianza que escondía tesoros o de un amigo que había recibido de un pariente en Argentina una traducción interesante, todo era motivo de exaltación y de alegría. Los libros pasaban de unos a otros. El existencialismo francés, los novelistas italianos, los americanos. Descubrimientos comunes. Descubrimientos difíciles que sólo quienes hayan vivido experiencias de parecidas dictaduras pueden comprender.

En cuanto a la literatura española, nosotros, los jóvenes de entonces, seguíamos leyendo y admirando a la generación del 98 y a la del 27, y hubo dos novelas, nuevas, que nos sorprendieron de distinta forma: La familia de Pascual Duarte de Cela y Nada de Carmen Laforet.

Un día fui con unas amigas a visitar a don Pío Baroja. Era un atardecer de invierno. Nos acercamos a aquel barrio señorial, la Academia, El Retiro, el Museo del Prado. La calle Ruiz de Alarcón. Allí nos encontramos con Juan Benet y Manolo Pilares.

A Azorín se le podía ver por la calle de la Montera, paseando por la mañana, a la búsqueda de un programa de cine doble porque se había convertido, en sus últimos años, en un aficionado tremendo.

Covadonga (SE). *Junto con su marido, Ignacio Aldecoa, y varios escritores insignes constituyen la Generación de los 50, el realis-*

mo social. En aquellos años de dictadura y férrea censura, este movimiento ¿no fue una cruda denuncia de las situaciones injustas que vivieron y vivían las capas menos favorecidas de la sociedad española? ¿Qué recuerda de aquel periodo y de los que siguieron a la terrible contienda?

Julio de 1936 fue el comienzo de una etapa diferente de mi vida, de la vida de los españoles. Yo era demasiado niña entonces para entender del todo lo que había pasado.

Sólo a través de comentarios, misteriosas opiniones de los adultos, que me llegaban a medias. Sólo a través del miedo reinante, de los susurros de los mayores, de los gritos de las mujeres cuando corrían a altas horas de la madrugada detrás de los camiones de los condenados a muerte. Venían de la iglesia de San Isidoro en cuyos bajos tenían a los presos políticos y pasaban por nuestra calle, delante de nuestra casa, del mirador de mi habitación. Sólo ante la evidente injusticia de la muerte por fusilamiento de mi profesor, podía yo presentir que algo terrible y oscuro y negativo estaba sucediendo en nuestro país, aunque en mi familia no existió ningún episodio de represión directa.

Pertenezco a la que se ha llamado en literatura española la “generación del medio siglo”. Los conozco a todos. Muchos son mis amigos,. Con ellos he vivido, he estudiado, me he divertido, he sufrido. He tenido el privilegio de ser la mujer de uno de ellos. De esta generación literaria, hija de la guerra, alimentada con la escasez, la desesperación, la cobardía y al mismo tiempo la rabia, el deseo de vivir, la avidez, la curiosidad por todo. Si repasamos los títulos de los autores de este grupo podemos observar cambios importantes en la temática y en la técnica, muchos de ellos sin renunciar, por supuesto, a la filosofía de la existencia, a su postura personal y crítica respecto del mundo que les rodea. Con el ardor de las innovaciones, la literatura realista del compromiso y del testimonio se considera aburrida y carente de interés. Despectivamente, algunos llegan a etiquetarla como “la literatura de la berza”. Para entender una literatura, hay que comprender las condiciones históricas en que esa literatura se ha producido.

Ainhoa (CANAE). En junio de 1950 viajó a Londres, hecho absolutamente insólito para una universitaria de la época, ¿qué supuso este viaje para sus proyectos futuros como educadora?

Hoy no podría imaginar un viaje que sorprendiese más. ¿Quizás un viaje a la Luna? Puede que ni siquiera eso. El hecho es que a finales de mayo emprendí mi viaje en tren hacia París, primera etapa del viaje a Londres. La belleza fulgurante de la ciudad me deslumbró. Permanecí en ella dos días vagabundeando solitaria con mis planos en la mano, absolutamente extasiada. Comprobar que estaba en Europa, que había traspasado la barrera de unos Pirineos mucho más significativos que el mero accidente geográfico, me hacía estremecer.

La bandera del partido comunista que ondeaba en un edificio, las librerías que exhibían títulos tentadores, las parejas que se

Los cinco meses que pasé en Londres fueron decisivos para mí. A los veinticuatro años, con los cursos de doctorado terminados y con el horizonte desértico y poco alentador que se vivía en España al comenzar la década de los cincuenta, mis dudas y mis inseguridades eran abundantes. Mi madre me había transmitido la base y el fondo de lo que iba a ser mi formación pedagógica individual. Por ella supe que los grandes fundadores de la ILE fueron los que habían influido intensamente en el programa educativo de la República. Los libros que encontré de personas vinculadas a la educación y a la psicología de la ILE fueron muy importantes para ampliar, más adelante, mi horizonte de autodidacta cuya base había sido la educación familiar.

Siempre pendiente de la prensa que anunciaba las actividades culturales en la ciudad, descubrí algo sorprendente: una exposición de arte infantil organizada por el Sunday Pictorial.

Busqué toda la bibliografía posible en librerías y bibliotecas y descubrí un camino libre para la creatividad espontánea y su valor excepcional para comprender y respetar el desarrollo de la personalidad infantil.

Cizek, el pintor vienés de los años treinta, había sido uno de los descubridores del valor estético y psicológico de la pintura infantil y de su influencia decisiva en la educación. Cizek resumió su descubrimiento en una frase: “Dejad a los niños crecer, desenvolverse y madurar”.

Covadonga (SE). *En el año 1959 creó el colegio Estilo. ¿Hasta qué punto es un continuador de los principios de la Institución Libre de Enseñanza? ¿Cree usted que es lógico que se separen los chicos y las chicas en diferentes centros como hacen algunos centros privados todavía hoy?*

He ido desarrollando un proyecto educativo que tenía muy claro: El ideario y la metodología de trabajo de la ILE. Para mí educar es lo más importante, lo básico, lo que subyace en cualquier forma de enseñanza. La educación tiene que ver con una actitud ante la vida, una filosofía de la existencia por elemental que esta filosofía sea.

El modo en que se desarrolla nuestra vida individual, lo que queramos hacer, cómo queremos vivir y convivir, lo que valoramos por encima de todo, es lo que determina nuestra idea de educación.

Cada niño es único y diferente a todos los demás. Pero tiene que adaptarse a una sociedad que va a exigirle un conjunto de conocimientos, actitudes, normas generales, flexibles unas, de obligado cumplimiento otras, que necesita adquirir para desarrollar una profesión futura de modo eficaz y satisfactorio y para mantener una convivencia pacífica con los demás.

Separar a los niños y a las niñas me parece una barbaridad. Los niños y las niñas tienen que estar juntos en la escuela, como lo están en la familia y, además, en todos los ámbitos de la sociedad y de la vida. Un indicador de una sociedad moderna son

los avances que se están produciendo en España en el ámbito de la igualdad de sexos. Y es muy grato constatar que las chicas tengan resultados académicos más brillantes y que se hayan incorporado a la universidad y al mundo laboral de forma masiva. Me siento muy orgullosa de que el Colegio Estilo haya sido pionero de la coeducación en este país. En esa fotografía –nos indica con su mirada- aparecen mi hija Susana y el hijo de unos amigos, cuando tenían cinco años. Eran los inicios del colegio: la coeducación sigue siendo ahora, como entonces, una de nuestras señas de identidad.

Ainhoa (CANAE). *El Nº 5 de la Revista de Participación Educativa, en el que aparecerá esta entrevista, está dedicado a los Directores de los centros educativos. Desde su autoridad como experta en educación y gestora educativa, ¿Cómo ha logrado fomentar la participación de los padres?, ¿qué recursos emplea para aumentar la autoestima de los profesores?*

Tanto los profesores como los padres de los alumnos conocen bien los principios educativos en los que se sustenta el centro y colaboran de manera muy activa en su mantenimiento. De hecho, algunos profesores y sobre todo profesoras, habían sido represaliadas por el franquismo por haber vivido la escuela republicana, cuyos principios y métodos podían practicar en el colegio sin cortapisas.

Los padres acuden a todos los eventos en los que se ponen de manifiesto los resultados del trabajo de los alumnos (fiestas, exposiciones, etc.) y los profesores dan una gran importancia al trabajo en equipo y a la utilización de una metodología muy activa. He procurado comprender y ayudar a los padres a calmar la angustia o la preocupación por el proceso educativo que a veces les atenaza. He estimulado a los maestros más jóvenes para que encuentren su propia forma de enseñar, que dependerá de su personalidad, de sus conocimientos, de sus recursos instintivos y adquiridos.

Ainhoa (CANAE) *Hay opiniones que ponen de manifiesto que las familias han dejado en manos de los centros la educación de sus hijos. ¿Es posible poner remedio a esta situación y hacer más partícipes a los padres en el proceso de educación de sus hijos?*

La educación de un niño depende, en primer lugar, de los padres desde que nace, y de la escuela cuando alcanza la edad adecuada. Una escuela a la que tiene derecho como ciudadano de un país democrático. Una escuela flexible. Amplia de horizontes, capaz de respetar las distintas ideas y las características de los grupos sociales, culturales, históricos y étnicos que forman una nación. Una escuela dispuesta a aceptar las características individuales de los niños, dispuesta a ayudarles a desarrollar al máximo sus capacidades.

Pero creo que es muy importante que los padres dediquen tiempo a estar con sus hijos; que los niños no estén solos. Aunque he comprobado que los niños de padres que trabajan ambos responden mejor, es necesario solucionar que los niños estén bien atendidos en todo momento, para que no tengan carencias afectivas y se vean apoyados en su aprendizaje.

Covadonga (SE). *El colegio Estilo tiene como una de sus señas de identidad la participación. ¿Qué metodología siguen para hacer efectiva la participación de los alumnos?*

Su participación en su aprendizaje es continua gracias a una metodología que no es nueva, porque se basa en la metodología que entronca con la escuela republicana y con la ILE. Una educación basada en un sentido de la vida generoso y amplio, que pretenda por encima de todo cultivar la inteligencia y la sensibilidad de los niños, despertar su curiosidad por el mundo que les rodea, invitándoles a explorar ese mundo para descubrir la riqueza de posibilidades que su investigación ofrece. Una educación que prepare a los niños para disfrutar de los bienes culturales que la humanidad ha ido conquistando a lo largo de los siglos. Que les permita estimular la creatividad, que favorezca la libertad de pensamiento, de comunicación, de expresión, y que desarrollen desde muy temprano su sentido crítico y analítico.

Ainhoa (CANAE) *Su tesis doctoral, "El arte y el niño" versa sobre la relación infantil con el arte. En su opinión, ¿en qué medida la Educación Artística contribuye a la consecución de las competencias básicas?*

La expresión artística es un elemento fundamental del centro. Los niños crean directamente, de forma muy libre, sin modelos. Trabajan todos los materiales, mezclan colores... Su arte sirve también para detectar problemas y conflictos: si un niño que hace un dibujo o una pintura con colores muy alegres, luego la tacha pintándola de negro, está expresando que tiene un conflicto, que hay algún problema. El llanto de los niños, el dolor de los niños, se refleja en sus dibujos. Dibujos sombríos, desgarradores, cuando los niños viven guerras, la miseria y el dolor a su alrededor.

Covadonga (SE). *Los antiguos alumnos ¿mantienen algún contacto con el centro?*

Si, se acuerdan del centro y muchos en su vida han desarrollado los principios y valores que se han trabajado aquí. Me resultó muy grato, en un viaje a África que realicé con la Vicepresidenta del Gobierno, M^a Teresa Fernández de la Vega, para participar en el I Congreso de mujeres africanas, encontrarme con un grupo de antiguas alumnas que estaba trabajando en África con un gran sentido de la entrega, la cooperación y la solidaridad.

La función directiva en los centros educativos

Emilio Iguaz de Miguel

Presidente del Consejo Escolar de Andalucía

La Ley de Educación de Andalucía, informada en el Consejo Escolar de Andalucía de forma favorable, prácticamente por unanimidad, es fruto de un proceso iniciado en marzo de 2006 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía con la publicación del documento titulado “La educación en Andalucía. Un compromiso compartido, una apuesta por el futuro”, cuyo objetivo último era abrir un período de reflexión y recogida de propuestas con el propósito de elaborar una Ley de Educación para Andalucía, que suponga un modelo educativo particular y propio en nuestra Comunidad Autónoma, acorde con el modelo común trazado para España en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que permita mejorar nuestro sistema educativo y dar respuesta a las exigencias y retos de la sociedad actual, de acuerdo con las estrategias y objetivos trazados por la Unión Europea en materia educativa para las primeras décadas de este siglo.

Quiero hacer algunas consideraciones sobre la LEA, ley que a mi parecer es determinante para seguir mejorando nuestro Sistema Educativo:

- La ley contribuye a conseguir una mayor cohesión social.
- La equidad es uno de sus grandes principios.
- Esta ley apuesta por la atención a los sectores sociales más desfavorecidos, ya que el 20% de los ciudadanos y ciudadanas de este país están por debajo del umbral de la pobreza; uno de cada cuatro jóvenes menores de 16 años, en edad escolar, está en esta situación. Además son estos jóvenes en los que, está demostrado, se produce el abandono y el fracaso escolar.
- Por otra parte, el centro y la Comunidad Educativa son los referentes de esta Ley en la que la participación, la autonomía y la convivencia son los ejes vertebradores de su desarrollo.

Lo anterior implica, como así queda planteado en la Ley, la elaboración, por parte de toda la Comunidad Educativa, de un Plan de Centro en el que se contemplan la ejecución del Proyecto educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento, el

proyecto de gestión, el plan de convivencia, etc., todo ello en función de las características y realidad de cada centro educativo.

Cabe hacer hincapié en la autonomía del centro para abordar este proyecto, con lo cual se puede garantizar, en cada caso, la continuidad y el éxito escolar de todos los alumnos a través de las medidas de refuerzo, desdobles, diversificaciones, clases de acompañamiento, programas de cualificación profesional inicial, etc.

Asimismo destacaría que la mayor autonomía y la mayor participación exigen un proceso de evaluación de todo el sistema mucho más exhaustivo; la Ley apuesta claramente por este modelo de evaluación en el que se pedirán responsabilidades a todos y cada uno de los agentes educativos.

Resulta evidente que la autonomía y participación, para desarrollar el Plan de Centro que plantea la LEA, requieren una función directiva, a través de la cual, se ejerza un liderazgo reconocido y, al mismo tiempo, eficaz que permita la elaboración del citado documento con la intervención de toda la comunidad educativa y su aprobación posterior en el Consejo Escolar del Centro.

En este sentido, la LEA contempla los siguientes aspectos sobre el equipo directivo:

El equipo directivo de los centros públicos es el órgano ejecutivo de gobierno de dichos centros y estará integrado por el director o directora, el jefe o jefa de estudios, el secretario o secretaria y, en su caso, por el vicedirector o vicedirectora.

Asimismo, se integrarán en el equipo directivo las jefaturas de estudios adjuntas, cuyo número será establecido reglamentariamente en función del número de unidades del centro y de las enseñanzas que imparte, así como, a los efectos que se determinen, el profesorado responsable de la coordinación de aquellos planes estratégicos que disponga la Administración educativa.

Los miembros del equipo directivo serán nombrados y cesados por la Administración educativa a propuesta del director o directora del centro, previa comunicación al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar del mismo. La designación de los miembros del equipo directivo se realizará de forma que permita la presencia equilibrada entre hombres y mujeres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas debidamente motivadas.

Se favorecerá el ejercicio de la función directiva mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con los recursos humanos y materiales del centro. En este sentido, organizará cursos de formación a los que deberán asistir los miembros de dichos equipos.

Se establecerá el horario de dedicación de los miembros del equipo directivo a las tareas de dirección que, en el caso del director o directora, podrá alcanzar la totalidad del horario lectivo en función del tamaño o complejidad del centro.

Respecto al director o directora de los centros públicos, determina que:

El director o directora del centro es el responsable de la organización y funcionamiento de todos los procesos que se lleven a cabo en el mismo y ejercerá la jefatura del personal que presta servicios en el centro y la dirección pedagógica, sin perjuicio de las funciones del resto de miembros del equipo directivo y de las competencias de los órganos colegiados de gobierno del centro. Asimismo, es el responsable de que el equipo directivo, en el ámbito de sus competencias, establezca el horario del centro y el que corresponde a cada área, materia, módulo o ámbito y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente, de acuerdo con la planificación de las enseñanzas y en concordancia con el proyecto de dirección y con el Plan de Centro.

Los directores y directoras de los centros públicos dispondrán de autonomía para la adquisición de bienes y contratación de obras, servicios y suministros de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente y en esta Ley. En el ejercicio de su autonomía para administrar estos recursos, los directores y directoras de los centros tendrán todas las competencias que corresponden al órgano de contratación, incluida la aprobación del gasto correspondiente, relativas a cualquier tipo de contratos menores, de conformidad con la legislación vigente en materia de contratación administrativa.

Los directores y directoras de los centros docentes públicos tendrán competencia para el ejercicio de la potestad disciplinaria respecto del personal que presta servicios en su centro, en los casos que se recogen a continuación:

- a) Incumplimiento injustificado del horario de trabajo hasta un máximo de nueve horas al mes.
- b) La falta de asistencia injustificada en un día.
- c) La incorrección con los miembros del equipo directivo u otros miembros de la comunidad educativa.
- d) El descuido o negligencia en el ejercicio de sus funciones.
- e) El incumplimiento de los deberes y obligaciones, siempre que no deban ser calificados como falta grave.

Las faltas mencionadas anteriormente podrán ser sancionadas con apercibimiento, que deberá ser comunicado a la Administración educativa a efectos de su inscripción en el Registro de personal correspondiente.

Los directores y directoras de los centros docentes públicos tendrán competencia en la gestión de las sustituciones de las ausencias del profesorado que se pudieran producir, así como en la formulación de requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo docentes del centro, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.

En cuanto al proyecto de dirección, determina que:

El proyecto de dirección de un centro público deberá contemplar un conjunto de medidas y decisiones para el desarrollo y evaluación del Plan de Centro, por lo que debe basarse en él. En dicho proyecto de dirección se prestará especial atención al conocimiento del centro docente y de su entorno, así como a las estrategias de intervención y a los objetivos y finalidades que se pretenden lograr mediante la aplicación y desarrollo del mismo.

Por último se ponen en marcha actuaciones de reconocimiento de la función directiva, de tal forma que:

El ejercicio de cargos directivos, y en especial del cargo de director, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fije la Administración educativa.

Asimismo, el ejercicio de cargos directivos en centros públicos, y, en todo caso, del cargo de director será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.

En coherencia con lo anterior, la Consejería de Educación ha desarrollado el correspondiente Decreto de Directores y un acuerdo con las Organizaciones Sindicales.

En el Decreto se determina el procedimiento para la selección y nombramiento de los directores. Así, además de los requisitos que deben cumplir los aspirantes, se establece una Comisión de selección integrada por dos representantes de los padres y madres del alumnado, dos representantes del alumnado, un representante del personal de administración y servicios, representantes del profesorado en número igual a la suma de los representantes de los otros sectores y por la administración educativa el inspector o inspectora de referencia del centro docente.

Esta Comisión permite la transparencia del proceso así como la selección del candidato idóneo, cuyo proyecto esté en consonancia con las necesidades reales del centro educativo.

Dada la importancia que en el desarrollo de un proyecto educativo adquiere la función directiva, los candidatos deberán superar, salvo en las excepciones que contempla la norma, un programa de formación inicial de carácter teórico-práctico, formación que les permitirá afrontar con mayor responsabilidad y mayor garantía de éxito el gran reto de dirigir un centro educativo.

No obstante, al final de su mandato los directores serán evaluados siguiendo los siguientes criterios de evaluación:

a) La dirección y coordinación de la actividad del centro, en especial en lo relativo a la planificación, elaboración y desarrollo del Plan de Centro, a la gestión de los recursos humanos, materiales y económicos, al seguimiento, control y evaluación de la actividad del centro y al cumplimiento de los objetivos educativos previstos en el proyecto de dirección.

- b) La potenciación de la colaboración del centro con las familias del alumnado, con el ayuntamiento y con otras entidades que faciliten su apertura al exterior y su relación con el entorno.
- c) La potenciación de un clima escolar que favorezca el estudio, el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral del alumnado en competencias y valores y la mejora de los resultados escolares.
- d) Las acciones puestas en marcha para contribuir a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- e) La dinamización de la participación, en especial en lo relativo a la coordinación de los órganos colegiados.
- f) El fomento de la convivencia en el centro, en especial en lo relativo a la aplicación de la normativa reguladora correspondiente, la atención de los miembros de la comunidad escolar y el tratamiento y resolución de los conflictos.
- g) La contribución al desarrollo de proyectos de evaluación y mejora del centro, en especial en lo relativo al desarrollo de programas de innovación, fomento de la participación del profesorado en planes y programas educativos, actividades de formación y de evaluación.
- h) El establecimiento de actuaciones y procedimientos que permitan una atención a las necesidades del alumnado en función de sus características personales y de la realidad socio-económica y cultural referida al entorno en el que vive el alumnado.
- i) El ejercicio de las competencias en materia administrativa y de personal, en especial, en lo relativo a la atención a los trámites y requerimientos administrativos, información puntual de las alteraciones en la prestación del servicio y el control de asistencia del personal del centro.

Por último, cabe destacar las actuaciones que desarrolla el Decreto referentes al reconocimiento de la función directiva y la consolidación del complemento específico de los cargos directivos.

Por otra parte, en el acuerdo suscrito entre la Consejería de Educación y las Organizaciones Sindicales para mejorar el funcionamiento de los centros docentes y las condiciones laborales y profesionales del profesorado que presta su servicio en los mismos, se hace mención al reconocimiento y estímulo del ejercicio de la función directiva en los siguientes términos:

1. Dentro del marco legal vigente, la Consejería de Educación reforzará las competencias de los Directores de los centros docentes públicos. De manera particular se reforzará su autoridad para el ejercicio de la jefatura de todo el personal adscrito al centro y tendrán competencia en la formulación de requisitos de especialización respecto de determinados puestos de trabajo

docentes del centro.

2. Con objeto de facilitar la labor de los equipos directivos de los centros docentes se establecerá un horario específico de dedicación de los miembros del equipo directivo a las tareas de dirección que, en el caso del director o directora, podrá alcanzar en determinados casos la totalidad del horario lectivo en función del tamaño o complejidad del centro.
3. La Consejería de Educación incluirá en todos los baremos de méritos un apartado específico para valorar los periodos en que se haya ejercido algún cargo directivo. En dicha valoración se contemplará una adecuada gradación entre los diferentes cargos, teniendo en cuenta la responsabilidad que se ejerce en cada uno de ellos.
4. La Consejería de Educación incentivará el ejercicio de la función directiva incrementando de forma progresiva un 100% el complemento específico que corresponde al director o directora y un 75% los de jefatura de estudios, secretaría y, en su caso, vicedirección.
5. La Consejería de Educación desarrollará un sistema retributivo que permita la consolidación parcial del complemento de Director en aquellos supuestos en que haya sido ejercido el cargo con evaluación positiva.

El Consejo Escolar de Andalucía ya se había pronunciado en este sentido, hace varios años, apostando por una dirección de liderazgo y con el respaldo de la administración. Así en el informe sobre la Educación Secundaria que elaboró esta institución en el año 2000 se decía lo siguiente:

Obviando el hecho de que la dirección de los centros educativos está formada por un equipo y que cada uno de sus componentes tiene asignadas competencias y funciones específicas, es evidente que el director del centro es el que representa al mismo, el que elige al resto de componentes y por tanto el que asume la responsabilidad de su correcto funcionamiento. Por ello, el siguiente análisis se centra en la figura del director de centro, haciendo extensivas las propuestas que se plantean al final, en los puntos en que ello sea pertinente, a la totalidad del equipo.

El concepto de dirección de los centros educativos ha cambiado sustancialmente en los últimos años, las nuevas exigencias surgidas del actual sistema educativo requieren del director, además de realizar las tareas clásicas inherentes al cargo, la capacidad de dinamizar, coordinar y liderar a un grupo humano heterogéneo y complejo, de tal forma, que sea posible la planificación y desarrollo del proyecto educativo, dentro del marco de autonomía y participación que prescribe la normativa vigente.

Asimismo, el director tiene la función y la obligación de proyectar el centro al exterior, lo que requiere una formación personal adecuada que le permita relacionarse eficazmente con los responsables de otros organismos e instituciones.

Por otro lado, habría sido necesario un cambio de actitudes que pasa por ser personas totalmente comprometidas con el proyecto común a desarrollar, pero también deben ser personas convencidas de sus posibilidades y conscientes de sus limitaciones para llevar a cabo las exigentes tareas directivas.

Es cierto asimismo, que los equipos directivos no han dispuesto de la autonomía necesaria para el desarrollo de las nuevas funciones, al tiempo que han visto cómo se les ha ido cargando de labores burocráticas y de responsabilidades en todo aquello precisamente en lo que no tienen autoridad ni disposición. El equipo directivo debe responder ante los padres de las deficiencias de determinadas actuaciones de la Administración, ante la Administración de las del profesorado o del riesgo del alumnado, ante los alumnos de las acciones de otros alumnos y ante el profesorado de cualquier reclamación que se entienda como un derecho. Literalmente, muy pocos profesores y por intereses muy diversos quieren ocupar un cargo directivo.

La complejidad del trabajo de un director de centro educativo no viene dada solamente por una sobrecarga de tareas sino más bien por el difícil equilibrio que debe mantener, sometido como está a diversas tensiones por algunas de las causas que se exponen a continuación:

Aunque elegido por el Consejo Escolar, debe ser un miembro del Claustro de Profesores, siendo deseable, y normalmente necesario, un apoyo mayoritario del mismo a su candidatura.

Entre sus compañeros y ante el resto del personal del centro educativo, es considerado a partir de su nombramiento como el representante de la administración educativa en su centro.

Para la administración educativa es el interlocutor válido en el centro, el responsable al que pedir cuentas de la gestión eficiente de los recursos humanos y materiales y de los resultados obtenidos.

De lo anterior, se deduce que, además de tomar las decisiones pertinentes para el correcto desarrollo de las actividades del centro, los directores deben rendir cuentas ante la comunidad educativa y ante la administración, lo que ocasiona distintos problemas al darse de modo puntual intereses opuestos entre ambas exigencias.

El problema de responder ante la administración se podría solventar si la evaluación que se hace del centro fuese respetuosa con las decisiones que, de forma autónoma y consensuada, toma la comunidad educativa. Pero lo habitual suele ser lo contrario; los mecanismos de evaluación que establece la administración intentan ejercer cierto control y orientación sobre el funcionamiento de los centros y sobre la forma de trabajar en los mismos.

La responsabilidad ante la comunidad educativa debe enmarcarse dentro del cumplimiento de un proyecto de trabajo previamente consensuado y asumido, y no respondiendo a las presiones que determinados miembros de dicha comunidad puedan ejercer en función de intereses personales o de grupo.

Esa independencia de actuación dentro de la autonomía que la ley otorga al centro y esa responsabilidad por llevar a cabo el cumplimiento de un proyecto de trabajo no es en la actualidad un modo generalizado de actuación de la dirección de los centros, observándose, en ocasiones, el difícil ejercicio de equilibrio que se hace por compatibilizar las distintas exigencias, que no deriva sino hacia el cumplimiento insuficiente del Proyecto de Centro.

Probablemente debido a la complejidad de las tareas a desarrollar y a la existencia de las presiones antes señaladas se ha llegado a la situación de que una gran parte de los docentes elude el cargo de director o cualquier otro del equipo directivo.

Es bastante revelador el hecho de que aproximadamente la mitad de los directores de los centros públicos andaluces sean nombrados por la administración pública debido a la ausencia de candidatos. Esta situación no es, desde luego, deseable, ya que el director así nombrado, además de no contar con el apoyo explícito del Claustro de Profesores, no ha sometido su proyecto de dirección a debate y su grado de compromiso y responsabilidad con la comunidad educativa, que no lo ha elegido, es sensiblemente menor.

La existencia de un proyecto viable de dirección, enmarcado en el Plan de centro, y el empeño y dedicación en llevarlo adelante debe ser la situación de partida deseable. Empeño y dedicación que debe acompañarse por parte de las Administraciones Educativas con medidas de incentivación profesional y económicas relevantes.

Las tareas que se le encomiendan a un director exigen que éste posea una formación adecuada al acceder al cargo y continuada durante el ejercicio del mismo.

Sin una formación permanente obligatoria, que incida tanto en los aspectos novedosos relacionados con la dirección como en la adecuada formación en la gestión de recursos humanos y materiales, no es difícil derivar a situaciones en las que el director del centro cumpla sus funciones de dirección maquinalmente.

La autoridad del cargo de director debe verse reforzada en la misma medida en la que han aumentado sus responsabilidades. Dicho aumento de autoridad no supone un 'cheque en blanco' a las actuaciones del director, ya que éstas deben pasar por la evaluación, positiva o negativa, que de las mismas hagan el Consejo Escolar y los demás órganos competentes.

En el momento actual se hace un uso bastante restringido de la autonomía de la que gozan los centros. Esta autolimitación se debe a diversos y complejos factores, unos basados en el desconocimiento de las posibilidades que ofrece el sistema, otros en las limitaciones que impone la administración educativa, etc. Es competencia de la dirección de los centros estar al frente de los esfuerzos de los distintos sectores de la comunidad educativa para conseguir el modelo de centro que se desea.

Propuestas de mejora

La variedad de situaciones que se plantean en la vida de los centros, tanto en el aula como en la relación entre los distintos sectores de la comunidad educativa, aconsejan que los posibles candidatos a la función directiva reúnan los siguientes requisitos:

- De forma prioritaria debe pertenecer al Claustro de profesores del centro que va a dirigir.
- Amplia experiencia en la práctica docente o educativa.
- Experiencia previa en cargos directivos o participación en órganos de representación.
- Una formación en habilidades o estrategias de dirección, en gestión administrativa y de recursos humanos.
- Una formación continua a lo largo del periodo en que ejerza la función directiva.

En todo centro educativo se debe garantizar el cumplimiento de la legislación y contemplar al mismo tiempo la búsqueda de una enseñanza de calidad. El director es el responsable último de esta doble misión. Por ello se considera oportuno que la administración refuerce la figura del director respaldando sus actuaciones en todos aquellos ámbitos en los que tiene responsabilidad.

La ausencia de candidatos al cargo de director aconseja prestigiar la función directiva y establecer los cauces que animen e impliquen a un mayor número de profesores.

La ineludible necesidad de favorecer climas de convivencia que estimulen el aprendizaje y el estudio obliga a demandar una mayor autonomía de los directores en el ejercicio de sus funciones, reforzando su autoridad con el fin de facilitar la toma de decisiones en los diferentes conflictos que surgen en la vida diaria de los centros, sin eludir su responsabilidad ante el Consejo Escolar.

Asimismo, es imprescindible que la administración educativa establezca los cauces que garanticen el diálogo y la colaboración con los equipos directivos. El cauce más importante es la inspección educativa, con la que deberá mantener una relación fluida y de cumplimiento de compromisos del PROYECTO DE CENTRO a planificar y desarrollar.

Educación hoy, educando a todos

EL PROYECTO EDUCATIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA "FERNANDO DE LOS RÍOS" DE FUENTE VAQUEROS (GRANADA).

Magdalena Vera Suanes.

Directora

RESUMEN

En nuestro centro entendemos que la calidad de una institución educativa viene definida por su capacidad de dar una respuesta educativa válida a todos los jóvenes que acceden a ella, ayudar a que desarrollen el máximo de sus capacidades personales y a compensar las posibles desigualdades de origen. A través del Programa de atención a la diversidad (P.A.D.) pretendemos hacer posible *una educación de calidad a todo nuestro alumnado*. En este sentido, atender a la diversidad en educación, en un marco inclusivo y de potenciación de la igualdad de oportunidades y de respeto de las diferencias, no es sólo una obligación "políticamente correcta", sino que se convierte en un claro factor de *justicia moral y social*.

1. Educación hoy, educando a todos

Cuando pensamos en el estado actual de la educación, a veces nos embarga una sensación de desesperanza y desánimo, quizá debido a un problema de profundidad de la mirada en nuestros enfoques (Imbernón, 2005), de manera que perdemos de vista el hito histórico y social¹ que ha supuesto en nuestras sociedades la escolarización universal extendida hasta la secundaria, desde la perspectiva de la educación como un derecho fundamental² (sin posibles exclusiones) asociado indisolublemente a la dignificación humana.

Siguiendo a Esteve (2003), los sistemas educativos europeos han tenido un espectacular avance en todos los posibles indicadores en los últimos treinta años³, por lo que la imagen de crisis colectiva en educación, desgraciadamente potenciada con frecuencia por los medios de comunicación, podría responder, más bien, a las dificultades de asimilación, adaptación y posibilidades reales de cambio de nuestros sistemas educativos ante los nuevos problemas y retos educativos que han surgido, de forma a veces impactante, en la vertiginosa transformación de nuestras sociedades industriales hacia el nuevo modelo de sociedad del conocimiento.

Al estar escolarizados todos los jóvenes, todo tipo de características personales, así como el conjunto variado y complejo de

posibles situaciones sociales complicadas están también en el interior de nuestras instituciones.

Además nuestras sociedades han cambiado, ya no existe una única forma de vivir la cultura; a la complejidad cultural ya existente, se añade que cada vez acuden a nuestras escuelas e institutos más alumnado procedente de familias inmigradas.

Y, claro está, nuevos problemas requieren inevitablemente nuevas soluciones. Así, es necesario repensar la situación educativa, desde su misma conceptualización, en el nuevo contexto socio-histórico y cultural que conforma la actualidad.

Necesitamos un sistema educativo capaz de ofrecer una educación que garantice el logro de las competencias básicas a toda la población y que esté orientada a conseguir la verdadera igualdad de oportunidades y una ciudadanía participativa y democrática.

La formación del profesorado, sus funciones y su forma de trabajo, las condiciones organizativas de los centros, la gestión y liderazgo de los mismos y el abordaje de la atención a la diversidad son algunos de los temas que más urgentemente requieren reflexión teórica y orientaciones prácticas en este nuevo marco socio-histórico y cultural.

Las funciones del profesorado y el trabajo en equipo

Desde hace ya varios años se viene replanteando el papel del profesorado, que al realizar una tarea educativa asume la responsabilidad de transmitir valores y actitudes en el aprendizaje y recreación de la cultura. Se trata, en términos de Esteve, de resaltar

la prioridad social de la educación sobre la enseñanza (tal y como aparece en toda la normativa internacional); el profesorado, lejos de ser un mero transmisor de la cultura, se convierte en la persona que inicia ⁴ a los miembros más jóvenes de la sociedad en lo que de valioso hay en ella para promover su desarrollo integral y su contribución futura a la mejora de la sociedad en la que viven.

Más allá del conocimiento profundo sobre el qué y el cómo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los profesores/as han de encontrar sentido a su acción educativa (Essomba, 2006). Cuando esta búsqueda se plantea infructuosa, el desánimo y la desorientación invaden a muchos docentes, repercutiendo de forma tremendamente negativa en su propia identidad profesional. Y, a veces, incluso afectando de forma importante a su equilibrio y bienestar personal. También sería necesario plantear estrategias dirigidas a conseguir un mayor reconocimiento social del profesorado, fundamentalmente cuando éste ha de desempeñar su trabajo en situaciones especialmente complicadas⁵.

Además, este cambio en el papel del profesorado implica también una nueva forma de trabajo entre los profesores. Se hace

necesaria una cultura de la colaboración⁶ así como de las condiciones organizativas, físicas y comunicativas que permitan que ésta sea posible.

La dirección de los centros educativos

En muchos de los elementos anteriormente citados es fundamental el papel del equipo directivo. En nuestro país, a lo largo de las últimas décadas se han ido definiendo en los distintos textos legales modelos de dirección de los centros que han ido superponiéndose unos a otros, siendo el resultado, para autores como Estruch (2002), una dirección escolar históricamente politizada, de manera que los equipos directivos han visto debilitada sus posibilidades de mejorar la calidad de los centros; califica el autor al modelo de dirección escolar en España como un modelo híbrido, carente de coherencia interna y de adecuación al modelo de Estado y de sociedad⁷.

Quizá el aspecto más alarmante haya sido que las competencias administrativas y burocráticas han predominado de forma sustantiva sobre las de liderazgo pedagógico. Muchos autores apuestan por la necesidad y conveniencia de potenciar la dirección profesional, tendencia existente desde hace años en los países de nuestro entorno, sin entender en ningún caso que esta profesionalización implique menoscabo de la participación de todos los sectores de la comunidad educativa⁸.

La atención a la diversidad

Un aspecto fundamental sobre el que sería conveniente reflexionar es la atención a la diversidad entendida ésta, no estrictamente como el uso de una herramienta, desde el punto de vista más pragmático y evidente, sino como la necesidad de un verdadero cambio ideológico con repercusiones institucionales. Además de aspectos relacionados con la metodología didáctica y/o con la planificación de los procesos de enseñanzaaprendizaje, es necesario replantear cuestiones en el ámbito organizativo, en la gestión de los tiempos y espacios, en las relaciones de la institución con el entorno... Atender a la diversidad, pues, ha de implicar forzosamente la aceptación de realidades plurales, en el marco de una sociedad plural y democrática. El derecho a la diferencia y el reconocimiento de ese derecho constituyen así, un elemento de enriquecimiento educativo y social.

2. El proyecto educativo del instituto de educación secundaria “Fernando de los Ríos”

Cada centro educativo tiene su propia historia, y cada proyecto, su genealogía; y es preciso, por la perspectiva que este enfoque proporciona, esbozar nuestros comienzos. El Proyecto Educativo del I.E.S. “Fernando de los Ríos”, hoy ciertamente consolidado organizativamente y consensuado ampliamente en sus principios más fundamentales por la totalidad de la comunidad educativa, comenzó hace ocho años como iniciativa de un Equipo Directivo ilusionado con la idea de buscar una solución pedagógico-organizativa, que respondiera con calidad a una situación socioeducativa realmente complicada. Un Equipo, al frente

del cual estaba Manuel Zafra Jiménez, que con tenacidad, esfuerzo y paciencia, lideró un Proyecto realmente innovador y fue capaz de ir motivando e ilusionando, poco a poco, a los componentes del claustro, para que así fuera posible su implementación y desarrollo.

Nuestro contexto

Fuente Vaqueros está situado a 18 Km. de Granada, en el centro de la comarca de la Vega granadina y tiene unos 3.900 habitantes. Su población activa se dedica fundamentalmente a la agricultura.

Dentro de los aspectos sociales cabe destacar la existencia de un importante núcleo perteneciente a la comunidad de etnia gitana. Su repercusión es especialmente relevante en nuestro centro, por la problemática de descompensaciones educativas que ello conlleva.

Características de nuestro centro

Disponemos de dos líneas a lo largo de los cuatro cursos de la E.S.O. Nuestro alumnado, cuyo número oscila entre 210-230, tiene las siguientes características:

- El porcentaje de alumnado de etnia gitana en el centro suele estar entre un 21 y un 25% del total (en algunos grupos el 51 %).
- Alto absentismo estructural y temporero. Actualmente llevamos a cabo un programa especial de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y un plan de apoyo a I.E.S. y refuerzo educativo (convenio de colaboración con la Asociación Gitana Unión Romani).
- Cuando se crea nuestro centro en 1998, los índices de fracaso escolar superaban el 60% y eran frecuentes los problemas de inadaptación al centro.
- Parte del alumnado no adquiere el material curricular básico.
- Aproximadamente el 59% del alumnado presenta desfasajes curriculares.

Proyecto de centro y servicio a la comunidad

Nuestro Proyecto de Centro se ha diseñado pues, desde la idea de dar respuesta eficaz a unos procesos de socialización y desarrollo personal integral sobre los que poder trabajar objetivos de aprendizaje. Para nosotros tiene una especial importancia la educación en valores y la vida diaria del instituto gira en torno a un gran número de actividades extraescolares y complementarias de alta calidad (visitas a museos, exposiciones, actuaciones teatrales, conmemoraciones específicas, jornadas de convivencia, etc.).



Todos los que desarrollamos nuestra labor educativa en centros situados en zonas que demandan una educación compensadora, ofrecemos calidad y credibilidad desde el esfuerzo de hacer de nuestros centros lugares especialmente orientados al desarrollo de una educación inclusiva, convencidos de que conseguir finalidades educativas básicas (competencias básicas) en todo el alumnado es clara garantía de optimización del desarrollo personal y social del alumnado y de la población a la que éste pertenece.

Conscientes de la necesidad de incorporarnos a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, solicitamos acceder a la Red de Centros T.I.C.; la existencia en el centro de 64 ordenadores portátiles, dotados con sistema wifi, ha abierto todo un mundo de posibilidades educativas que aún sólo atisbamos.

Elemento básicos de nuestro proyecto de centro

a. El espacio y los referentes materiales

Nuestra preocupación por este factor tan importante en la vida del centro parte del convencimiento de que el espacio donde se desarrolla el hecho educativo es, en sí mismo, un elemento educativo que genera y potencia determinadas actitudes y comportamientos sobre otros posibles. Bajo el presupuesto de que fundamentalmente nos educa lo que nos rodea, somos especialmente cuidadosos con la ambientación (hilo musical durante toda la jornada en despachos y pasillos), conservación física del entorno, dignificación de los aseos, pasillos y aulas, etc. Además, siempre tienen un lugar destacado las producciones artísticas del alumnado. Destacaría en este sentido las actividades de altísimo nivel realizadas en nuestro especial homenaje a W.A. Mozart (en la ilustración aparecen las marionetas realizadas por nuestros alumnos para la adaptación de la ópera “La Flauta Mágica”, que hemos representado en varias ocasiones).



Más recientemente aún, en colaboración con la Orquesta Ciudad de Granada, nuestro Coro “Fernando de los Ríos”, coordinado por la profesora de Ed. Musical del instituto (I. Ramos del Amo), participó en la representación realizada en el Auditorio “Manuel de Falla” de Granada, de la “Cantata La Transatlántida” de J. Verdaguer, en la que además



dos de nuestros alumnos dirigidos por la profesora de Ed. Plástica y Visual (C. Roca Pulido), fueron los encargados de la escenografía de la obra a través de dibujos (realizados directamente con los dedos sobre arena) que iban siendo proyectados en una pantalla mediante la utilización de una mesa de luz.

b. Organización y funcionamiento flexibles

Los centros educativos constituyen organizaciones de características muy complejas. Somos conscientes de que los aspectos organizativos constituyen, en muchas ocasiones, la clave fundamental para la implementación y perdurabilidad de los cambios educativos; por ello, en nuestro Proyecto Educativo los esfuerzos han estado continuamente enfocados al logro de una organización cada vez más flexible (y al mismo tiempo más sistematizada)¹⁰. Esta organización, que afecta a horarios, agrupamientos, uso de espacios, intervención directa del profesorado, etc., ha estado siempre supeditada a los principios fundamentales de nuestro Proyecto.

c. Relaciones humanas y clima de convivencia

Admitiendo que el conflicto es inherente al hecho educativo (igual que a toda relación humana) y concibiendo éste además en su vertiente más positiva y constructiva¹¹, en nuestro centro concebimos que la diaria resolución de conflictos debe ser tratada con una visión integral y preventiva. Desde hace varios cursos estamos incorporados a la Red Escuela Espacio de Paz, desarrollando desde entonces acciones encaminadas a mejorar la convivencia en el centro y a fomentar el aprecio por los valores asociados a lo que actualmente se viene definiendo como cultura de paz y no violencia promoviendo actitudes de convivencia pacífica interna y actitudes reflexivas contra la violencia, el terrorismo, a favor de la paz y los pueblos oprimidos.

En nuestro centro las relaciones de convivencia vienen determinadas por:

- El respeto a las líneas básicas del proyecto y a la normativa de convivencia.
- Defensa del principio de autoridad intelectual y moral¹².
- Un modelo de resolución de conflictos de carácter orientador e integrador en el que primamos el diálogo entre las partes en la búsqueda de soluciones negociadas y la actitud reflexiva¹³.
- Fomentar un buen clima de convivencia y colaboración entre el profesorado, en la línea de generar nuestra propia cultura colaborativa. Fruto de esa colaboración son, por ejemplo, los tres proyectos de innovación educativa y desarrollo curricular, que desarrollamos actualmente en el centro:



- 1.-La música. Una experiencia de atención a la diversidad.

2- La aventura de leer: una biblioteca en el aula.

3-¿Conocemos las emociones?: una propuesta de educación emocional en la E.S.O. para la mejora de la convivencia a partir del trabajo cooperativo.

· Implicación de las familias, a partir de su revalorización explícita en la formación y educación de sus hijos/as.

· Implicación de los servicios sociales del municipio, y coordinación con otras entidades del entorno. Como ejemplo de esta coordinación, desde hace ya ocho años desarrollamos, en colaboración con el cercano Instituto Hispanidad de Santa Fe, un Proyecto de Orientación Profesional y de Formación para la Inserción Laboral. ·

- Dinamización de los flujos de información y comunicación y fomento de la participación de todos los sectores de la comunidad. Fomentamos la implicación del alumnado en la vida del centro a través de diversas vías. Quizá las dos más relevantes son su participación en la elaboración de normas de funcionamiento y la participación de los delegados en la evaluación. Esta participación se realiza tras un trabajo previo en cada grupo-tutoría orientado y fomentado desde la acción tutorial. Asimismo, a lo largo del curso el equipo directivo mantiene reuniones con la Junta de delegados del centro; estas reuniones se llevan a cabo al menos tras cada sesión de evaluación, y en ellas se analizan y comparten los puntos de vista existentes en torno a la organización y funcionamiento del centro, el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, etc. En la línea de fomentar aún más esta participación y compartir experiencias con otros centros, participamos en un Proyecto de Agrupación de Centros para la realización de Proyectos Comunes, con el título: “La participación del alumnado en la organización y gestión del centro: la dinamización de la junta de delegados”.



Para facilitar la labor tutorial en la tarea de información a las familias tenemos establecido un sistema de recogida de información, centralizado en la sala de profesores.

Las reuniones con la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (al menos con su Junta Directiva) son también frecuentes, prácticamente de carácter mensual y en todo caso, tras cada sesión de evaluación.

d. El programa de atención a la diversidad (P.A.D.)



En nuestro Centro tiene una importancia nuclear la atención a las necesidades educativas especiales, no sólo las de origen personal, sino también las derivadas de problemáticas sociales. Éstas provocan que una parte importante de nuestro alumnado (más de un 50%) ingrese en nuestro centro con profundos retrasos académicos acumulados como consecuencia de una historia escolar plagada de absentismo o falta de adaptación.

Nuestro P.A.D. constituye una respuesta estructurada y sistematizada a las problemáticas curriculares y educativas que nuestra comunidad demanda.



La importancia de la evaluación inicial

Uno de los elementos fundamentales es realizar una adecuada evaluación inicial con el alumnado de nuevo ingreso. Equipo directivo y departamento de orientación llevan a cabo varias reuniones en el Centro de Educación Infantil y Primaria de la localidad, para conseguir la máxima información del alumnado que se va a incorporar al centro. Posteriormente, se realiza tanto desde el departamento de orientación, como desde el resto de los departamentos didácticos una evaluación al comenzar el curso. La información recogida en las evaluaciones antes citadas confluye en una reunión a la que asisten todos los sectores implicados. A partir de aquí se determinará el nivel de competencia curricular de cada alumno/a, se concretará la modalidad de agrupamiento, diseñando las medidas educativas necesarias y adaptando los materiales curriculares a su nivel de competencia¹⁴.

La delimitación de los objetivos y los contenidos básicos del currículum de etapa supone una selección de los aspectos más relevantes de transmisión cultural. Es fundamental determinar qué enseñamos y para qué lo hacemos.

Modalidades de agrupamientos

Los agrupamientos, que siempre han de ser suficientemente flexibles¹⁵, son en sí mismos inductores de comportamientos, actitudes y hábitos, y según nuestra experiencia, su importancia integradora y socializadora es innegable cuando se combinan de forma adecuada grupos heterogéneos y grupos más homogéneos según las áreas y los desfases curriculares.

En las áreas instrumentales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Idioma extranjero, los alumnos podrán estar en:

- 1.-Curriculum ordinario (CO), si tienen un nivel de competencia curricular acorde al nivel en el que están escolarizados.
- 2.-Grupo flexible (GF), si su nivel de competencia curricular es menor que el esperado pero su desfase no superior a dos años.
- 3.-Apoyo a grupo flexible (AGF), si el desfase en su nivel de competencia curricular es superior a dos años con respecto al nivel

en el que están escolarizados.

En el resto de las áreas a las que atribuimos especial carácter socializador, el alumnado necesitado de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares poco significativas o muy significativas recibirá apoyo en aula ordinaria (AAO); en estos casos es un segundo profesor/a el que entra en el aula y apoya al alumnado que lo necesite. En el curso actual, prácticamente todos los grupos tienen asignado este segundo profesor, lo que implica por un lado que cada alumno puede ser atendido más adecuadamente y, por otro, la necesaria colaboración entre los dos compañeros¹⁶.

Coordinación y evaluación

El modelo de evaluación del P.A.D., es el mismo que el contemplado en el Proyecto Curricular de Centro para todo el alumnado. Trata de ser formativa, continua, individualizada y orientadora. Es muy sistematizada, basada en el registro del trabajo diario en clase y casa y en el nivel progreso curricular.

Entre las funciones que el coordinador del P.A.D. (E. Velasco Gómez) realiza con el profesorado, destacamos como más importantes el asesoramiento pedagógico, didáctico, metodológico y la adecuación del material curricular a utilizar.

3. Valoración y conclusiones

Tras estos años, se ha incorporado al curriculum normalizado aproximadamente un 10% de alumnado con un largo historial de fracaso. Otro grupo importante progresa claramente sobre sus conocimientos iniciales y existe otro 7%, claramente absentista, sobre el que apenas conseguimos avances. Pero por encima de todo ello, y mirando hacia atrás, existen tres variables objetivas sobre las que hemos notado una mejora sensible: menor absentismo (del 18 al 13%), menos abandonos prematuros y, desde luego, menos conflictividad en el aula y en el centro, con casi ausencia de registro de faltas graves en un centro especialmente complicado socialmente.

Junto a esto, una parte importante de nuestro alumnado prosigue exitosamente estudios de bachillerato o formación profesional.

A lo largo de estos años hemos tratado de crear condiciones que hiciesen posible este Proyecto. Las más importantes han sido: la implicación del claustro; la búsqueda de un clima de convivencia pacífico y de relaciones humanas fluidas que generan respeto por la institución escolar; la adaptación de los medios y recursos existentes priorizando las demandas que genera el P.A.D.; y, por último, y hasta el momento, la relativa estabilidad del equipo docente.

BIBLIOGRAFÍA

CONNELL, R.W. (1997): Escuelas y justicia social. Madrid, Morata.

ESTEVE, J. M. (2003): La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona, Paidós.

- ESTRUCH, J. (2002): Dirección profesional y calidad educativa. Barcelona, Monografías Escuela Española, Praxis.
- ESSOMBA, M.A. (2006): Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Barcelona, Graó.
- GIMENO J. (1999): Poderes inestables en educación. Madrid, Morata.
- GIMENO J. (2005): La educación que tenemos, la educación que queremos, en La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. F. Imbernón (coord.) Barcelona, 6ªed. Graó.
- IMBERNÓN, F. (coord.), (2005): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona, 6ªed. Graó.
- LÓPEZ, A.M., Y ZAFRA, M. (2003): La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES “Fernando de los Ríos” de Fuente Vaqueros. Barcelona, Octaedro.
- MARCHESI, A. (2006): Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid, 2ª ed. Alianza
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2000): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, 3ªed. Morata.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (1996): Claves humanistas para una educación democrática. Madrid, Anaya.
- SCHUMACHER, E.F. (1986): Lo pequeño es hermoso. Madrid, Herman Blume.

1 Un logro cuyos efectos positivos quizá aún no sean apreciables y que constituyen una verdadera evolución, “La tercera revolución educativa”, en términos de José Mª Esteve (2003).

2 Art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

3 Entonces, sólo acababan la secundaria el 9% de los mejores alumnos, frente al cien por cien de los escolarizados hoy. Autores como Connell (1997), matizan que la justicia distributiva es una forma incompleta de entender las cuestiones educativas orientadas al logro de la justicia social, introduce el término de justicia curricular más centrado en el cuestionamiento curricular, como el verdadero motor de cambio hacia el logro de la justicia social.

4 Iniciar en el sentido de ilusionar y dar las claves del sentido de los distintos campos de conocimientos, abriendo así la posibilidad de ver la realidad desde otra perspectiva. En cierto modo es el trabajo de alimentar la pasión por saber y la satisfacción por conocer.

5 “...el trabajo en las escuelas para personas desfavorecidas representaría el nivel más elevado de profesionalidad, y no una obligación desagradable que hay que cumplir en el camino hacia esfuerzos más gratificantes”. (Connell, 1997, p. 89)

6 Ver: Armengol, C., 2001 y 2002.

7 Ver Estruch, J., 2002, p. 37.

8 Se trata de un liderazgo pedagógico y participativo (el equipo directivo lideraría un proyecto colectivo y compartido). Desde estos enfoques se propone una remodelación de la participación social en educación que sea capaz de invertir la frecuente formalidad participativa que hoy día existen en muchos centros.

9 Son muchos los proyectos que en este sentido realizamos (Coeducación, Educación Medio-Ambiental, Promoción de la Salud, Educación Afectivo-Sexual, etc.).

10 “...toda organización tiene que esforzarse continuamente por la regularidad del orden y el desorden de la libertad creadora.” (Schumacher, 1986, p.209).

11 Los conflictos son oportunidades de crecimiento. El aprendizaje fundamental debe de centrarse en cómo identificar y gestionar los conflictos.

12 Entendida ésta como aquella autoridad que se ejerce, sin pretensión de dominio sobre el otro, y que además está orientada a ir autodisolviéndose cuando ya no sea necesaria. (Ver: Pérez Tapias, 1996)

13 Cuando algún alumno/a protagoniza un incidente contrario a las normas de convivencia del centro, el profesor que en ese momento lo atiende le ofrece cumplimentar un “parte de reflexión” en el que ha de intentar definir el incidente, expresar sus sentimientos, los sentimientos que supone en los demás, la valoración de lo ocurrido y su compromiso de actuación futura.

14 Material progresivo y evaluable, que organizado en carpetas individualizadas queda depositado en el centro para que la disponibilidad del mismo quede siempre garantizada.

15 Revisables en cada una de las seis sesiones de evaluación (tres preevaluaciones y tres evaluaciones).

16 La entrada de un segundo profesor en el aula rompe claramente con la concepción muy extendida del aula como ámbito privado, en la que el docente se encuentra solo ante el grupo clase.

La participación de los padres: un indicador de calidad y equidad educativa.

EXPERIENCIA CON EL PROGRAMA F.E.A.C. EN EL COLEGIO CLARET DE BARCELONA

Xavier Melgarejo
Director

Sumario: 1. Contexto del centro 2. Descripción del FEAC. 3. Aplicación del FEAC en el Colegio Claret de Barcelona. 4. Evaluación de la implantación y resumen de las ventajas, inconvenientes y dudas de su aplicación. 5. Conclusiones.

El objetivo de este artículo es compartir con ustedes una evaluación de la experiencia educativa entre padres, madres y profesorado en el colegio Claret de Barcelona con el programa FEAC (Familia, Escuela, Acción Compartida). Esta experiencia se ha realizado en el contexto de una escuela cristiana en Cataluña, con un centro educativo que quiere mantener su ideario y desarrollar, al mismo tiempo, tanto como las circunstancias permitan modelos escolares pedagógicos de Comunidad de Aprendizaje y Corazón de la Comunidad.

1. Contexto del centro

El colegio Claret de Barcelona es un colegio integrado de Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y Bachillerato, fundado en 1886 por la Congregación de los Misioneros Claretianos. Como colegio católico Cristiano está asociado activamente a la Fundación d'Escoles Cristianes de Catalunya (FECC), y como colegio claretiano está coordinado con otros colegios Claret de España. En total el centro tiene unos 1250 alumnos, unas 800 familias y unos 80 profesores/as.

En este trabajo explicaré cómo mi proyecto es mantener el Carácter Propio de la Institución y, al mismo



tiempo, organizarlo con modelos pedagógicos avanzados de escolarización. Una vez se me propuso la dirección del centro planteé un Proyecto Estratégico cuyo lema fue: continuidad e innovación. La continuidad era el compromiso de seguir manteniendo los objetivos del carácter propio claretiano y, al mismo tiempo, la innovación significaba plantear modelos pedagógicos que, por una parte, no fueran incompatibles con el ideario y que por otra lo desarrollaran con mayor plenitud. Analicé los 6 modelos o escenarios que la OCDE planteaba para el primer cuarto del siglo XXI :

Escenario 1: Sólidos sistemas escolares burocráticos.

Escenario 2: Ampliación del modelo de mercado.

Escenario 3. La escuela en el corazón de la colectividad (escuelas como centros sociales fundamentales).

Escenario 4: La escuela orientada como una organización de aprendizaje.

Escenario 5: La red de estudiantes y la sociedad en red.

Escenario 6. Éxodo de los docentes: la desintegración.

Tanto la OCDE como la misma FECC apuestan claramente por los modelos 3 y 4 como los ideales en el futuro. Personalmente conocía los modelos 3 y 4 (los menos desarrollados en España) ya que había hecho mi tesis doctoral sobre el Sistema Educativo Finlandés . Finlandia es un ejemplo de integración de estos dos modelos.

A nivel estructural, para implementar estos dos modelos, se debe reorganizar la estructura tradicional del centro, y deben crearse nuevas estructuras. En concreto en el colegio Claret de Barcelona hemos impulsado diversas modificaciones: se ha potenciado el FEAC, se ha reorganizado la tutoría individual y grupal con el grupo de padres, se ha dado más participación al APA del centro, y se han creado 8 comisiones de evaluación e innovación. Estas últimas se organizan en horario lectivo, por lo que están formadas por todo el profesorado del centro, abiertas a padres, madres y alumnos. Se pretende con ello que los 8 grupos de evaluación e innovación aporten nuevos proyectos de mejora del centro. Numerosas de sus iniciativas se han implementado

desde la creación de dichas estructuras. Otra de las innovaciones estructurales fue la creación de unas jornadas de evaluación e innovación a finales de curso para que todos estos grupos presentaran públicamente sus evaluaciones, e innovaciones, así como otras iniciativas de E-A que el profesorado fomentaba.

Veamos ahora más en concreto qué es el FEAC y su aplicación en nuestro centro.

2. Descripción del FEAC

FEAC quiere decir Familia, Escuela, Acción Compartida. Es un programa de la Fundación de las Escuelas Cristinas de Cataluña. El programa FEAC consta de dos componentes esenciales:

a) Los boletines:

El boletín “Familia, Escuela, Acción Compartida” está editado por la Fundación de la Escuela Cristiana de Cataluña y la Editorial Edebé. Se editan 5 números del boletín cada curso escolar. Cada escuela adherida al programa realiza el pedido de los boletines que cree necesarios para hacerlos llegar (si quieren) a todos los miembros de la comunidad educativa. Los boletines se editan en catalán y desde este año también hay una edición en castellano. Cada etapa tiene un tema propuesto.

b) Las reuniones:

Se realizan 5 reuniones por curso escolar. Cada centro organiza a las familias y profesores asistentes según las principales etapas educativas de los hijos/as. Existen grupos de Infantil, Primaria, y Secundaria, así como grupos de fe. Según la cantidad de familias y profesores que quieren participar se organizan en grupos de no más de 20 personas. Se organizan tantos grupos por etapas como sean necesarios. Cada grupo debe estar a cargo de un conductor. Puede ser conductor tanto un profesor como un padre o una madre. El requisito esencial es haberse formado para esta función. Básicamente su función es la de conducir al grupo y no participar directamente en las discusiones de los temas planteados en los boletines. Las reuniones se realizan fuera del horario escolar, generalmente por la tarde. No suelen durar más de una hora y media.

Más de 140 escuelas de la Fundación de Escuelas cristianas de Cataluña ya han implantado el programa. El boletín es enviado a unas 40.000 familias de dichas escuelas. Hay casi 500 grupos FEAC en centros de la FEAC, de las que unas 9.000 personas experimentan esta experiencia en los grupos que hemos señalado. En dichos grupos participan tanto padres como madres y educadores desde hace 7 años.

Finalidades y objetivos del Programa FEAC: El Programa surge como demanda del V Congreso de la escuela Cristiana de Cataluña celebrado entre marzo de 1997 y abril de 1998. La Fundación canalizó esta demanda y la organizó con unos objetivos:

a) Crear un clima continuo de relación educativa entre la escuela y las familias que les ha confiado la educación de sus hijos.

b) Establecer y mantener un canal regular de información entre la escuela y las familias que le están vinculadas, de forma que esta información se convierta, para los padres y madres de los alumnos, en un estímulo que motive el deseo de un diálogo formativo con los maestros y profesores de la escuela.

c) Establecer un ámbito formativo en el que los protagonistas sean, conjuntamente, los padres y madres que lo deseen y algunos de los profesores y maestros que en la escuela son los tutores de sus hijos.

d) Ayudar a las familias a compartir los criterios educativos de la escuela y dar apoyo a la tarea que realiza con sus hijos, de manera que esta tarea se convierta, cada día más, en una “acción compartida” por las familias y las escuelas.

e) Ayudar al profesorado a conocer y comprender las preocupaciones de las familias en relación con la educación de sus hijos, que son los alumnos de la escuela.

f) Favorecer que los padres y madres consideren que la escuela de sus hijos/as, también es su escuela y, por lo tanto, que reconozcan que también es el ámbito en el cual pueden aumentar su formación como padres y madres educadores/as de sus hijos/as.

g) Hacer que la escuela cristiana sea un medio de evangelización y, también, de formación cristiana de las familias creyentes, y que estas se impliquen en la educación de la fe de sus hijos.

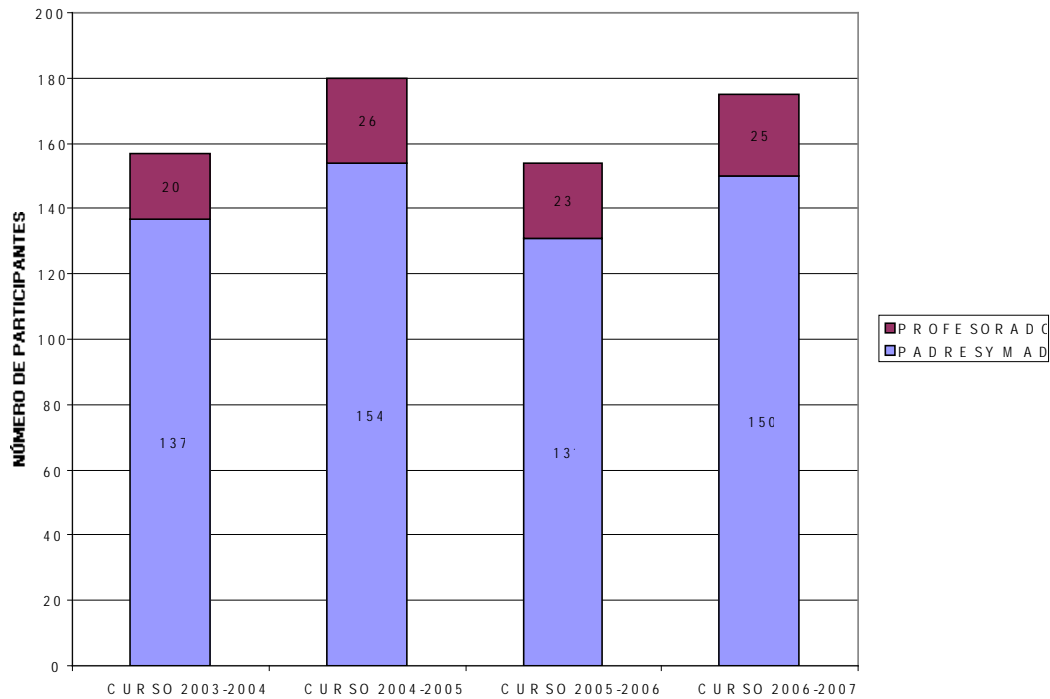
h) Facilitar a la escuela el apoyo social que necesita como institución educativa y sea, cada día más, una institución respetada y valorada por la sociedad.

3. Aplicación del FEAC en el Colegio Claret de Barcelona

El colegio apostó inicialmente por el FEAC desde su fundación. Una de las comisiones precisamente de evaluación e innovación es sobre el FEAC. Actualmente hay 7 grupos de FEAC en el centro. Acuden regularmente 5 veces por curso unos 150 padres y unos 25 profesores. Las sesiones se realizan generalmente después de las 19 horas en diferentes días (hay uno a las 18h). Al inicio de curso se planifican en el calendario escolar dichas reuniones, y se comunican las fechas de las mismas. Se invita a participar a todos los padres y madres en la primera reunión para las familias que se realiza en el mes de septiembre. El 90% de los padres, madres y profesorado, que se apuntan a las mismas, mantienen su presencia en todas las reuniones. Un profesor del centro realiza funciones de coordinación de los grupos FEAC, y es el encargado de ofrecer el apoyo logístico para que los grupos puedan funcionar. En la siguiente gráfica podemos ver la evolución de la participación desde el inicio de su implantación.

Los boletines se ofrecen a todas las familias del centro, acuden o no a las reuniones. A los asistentes a las mismas se les ofrece más material complementario para su información y formación facilitado por los organizadores del Programa FEAC. Se realizan

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE PARTICIPANTES DEL PROGRAMA FEAC (FAMILIA, ESCUELA, ACCIÓN, COMPARTIDA) EN EL COLEGIO CLARET DE BARCELONA EN LOS ÚLTIMOS 4 CURSOS



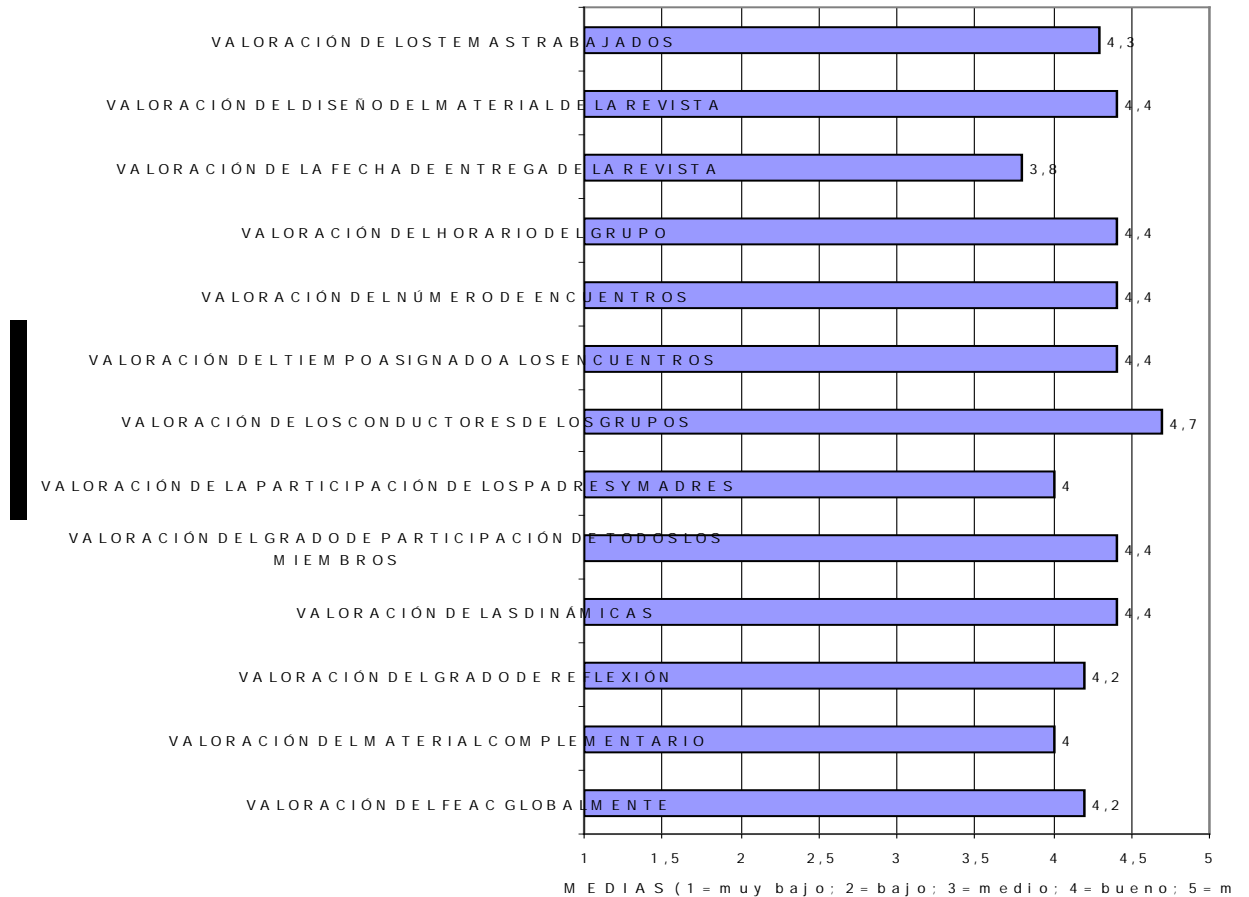
actas de los encuentros que posteriormente se facilitan a los padres. Se ha creado una biblioteca FEAC para los padres, se facilita el intercambio de libros y material entre los miembros de los grupos, se han formado numerosos conductores/as y se han realizado evaluaciones cualitativas y cuantitativas a los asistentes. A continuación explicaremos nuestra valoración del FEAC:

4. Evaluación de la implantación y resumen de las ventajas, inconvenientes y dudas de su aplicación

Actualmente tenemos dos vías de evaluación. Una de ellas son las encuestas realizadas a los asistentes. Aunque no todos los asistentes contestaron o devolvieron las encuestas, presentamos a continuación la gráfica resumen de una de las mismas, y seguidamente un resumen de las evaluaciones cualitativas agrupadas en ventajas, inconvenientes y dudas del FEAC.

Veamos las ventajas, inconvenientes y dudas del programa FEAC según nuestra experiencia y nuestros objetivos a modo de resumen:

VALORACIÓN DEL FEAC REALIZADA POR LOS PADRES Y MADRES. COLEGIO CLARET DE BARCELONA. CURSO 2003-2004. N= 93



Ventajas

EL FEAC encaja con un modelo de escuela como comunidad de aprendizaje y como una escuela como corazón de la comunidad. Incrementa la relación de padres y madres con el profesorado (escuela). Permite crear estructuras horizontales de poder y de saber dentro de los centros. Permite la participación democrática. Incrementa el número de familias implicadas en su formación personal, así como la formación del profesorado. Ayuda a crear un cambio de cultura de centro basada en el diálogo. Se crean redes de colaboración entre los mismos padres y madres y entre los profesores/as. Se hace evidente la gran constancia

en la asistencia de todas las personas que han participado en alguna de las reuniones. Puede funcionar como un espacio de acogida de las familias inmigrantes. La participación de los padres puede pasar de un 3% (media en Cataluña por ejemplo) a un 20% real. Incremento de la coordinación entre los centros participantes, debido a la formación inicial, estructuración común del programa FEAC y las reuniones de seguimiento y evaluación de los conductores. Existe un programa concreto de formación de los conductores de cada grupo. Paulatina difusión del clima de diálogo a otros ámbitos. Se crean relaciones afectivas de apoyo entre los miembros de cada grupo. Sensación positiva en las familias al compartir los problemas con otras personas y no sentirse como un caso especial. Los participantes explicitan que aprenden mucho de las experiencias de otras personas como ellos. Se completan las visiones de los hijos e hijas entre la escuela y la familia. No se habla nunca de un caso personal, pero todos pueden comentar sus experiencias personales. Permite expresar canalizadamente las emociones. Los centros que aplicamos el FEAC recibimos un material de apoyo de los organizadores. No hay que inventar nada. Todos los padres y madres, participen o no en las reuniones, pueden recibir el boletín que les permite, a algunos, reflexionar o hablar de él con sus hijos e hijas en casa. Todos los participantes estructuran un tiempo al año para dicha actividad. Las evidencias de las evaluaciones cualitativas y cuantitativas es que el programa está muy bien valorado por todos los que participan. Los padres y madres que participan tienen a menudo, a medio plazo, una actitud de alto apoyo al profesorado y al centro educativo en general. El centro presta atención y medios a las familias que quieren crecer personalmente y no se dedica en exclusiva a las que generan problemas.

En el programa FEAC pueden ser conductores tanto el profesorado como los padres y madres de las familias del centro si tienen la formación. Se crea en el centro una “masa crítica” de padres y profesores muy cohesionada como núcleo central del colegio. Ofrece un refuerzo muy positivo hacia el profesorado participante. Gran sensación de apoyo de las familias participantes. Fomento de la innovación en el centro. El equipo directivo y la titularidad deben estar totalmente de acuerdo con la implementación del programa, con lo que se genera una alta implicación. El FEAC es buen instrumento de cohesión social. Se genera conocimiento y se difunde por toda la red de FEAC. El conocimiento de cada miembro circula en horizontal, se comparte gracias a la sensación de igualdad existente de todos los miembros. Desaparece entre los participantes la tendencia a culpabilizar sea al profesorado o a las familias al escuchar las dificultades de todos.

Inconvenientes:

La mayoría de padres y madres sigue sin participar en procesos de formación como el FEAC. La mayoría de los asistentes a las reuniones de FEAC suelen ser familias que no generan conflictos graves en el centro. Los padres y madres que lo necesitarían suelen no acudir nunca. Problemas con los horarios. Necesariamente debemos realizar esta actividad fuera del horario escolar. Grandes dificultades para compaginar la vida personal y familiar de las familias y del profesorado con los horarios de dichas reuniones. Necesidad de encontrar incentivos económicos para el profesorado asistente, sin que sea ésta la principal razón de su implicación. El calendario escolar debe coordinarse con dichas reuniones para evitar que se realicen en etapas de evaluación, u otras actividades intensas de actividad escolar. Evitar realizar las reuniones si hay partidos de fútbol televisados. Graves dificultades

des financieras para pagar el material del FEAC (revista, formación, etc.) Existe un porcentaje de profesores que nunca participa. Riesgo de quemar al profesorado motivado a medio y largo plazo. No existen partidas especiales para esta iniciativa por parte de la Administración. Como innovación implica mucha inseguridad inicial. Requiere de sistemas de evaluación sistemáticamente. Predominio de asistencia femenina, menor participación de los padres.

Dudas

¿Qué ocurrirá a medio plazo con la dinámica de cada uno de estos grupos? ¿Cómo podemos conseguir mayor participación de padres, madres y profesorado sin una política de conciliación familiar que lo permita? ¿Qué incentivo económico debe tener el profesorado sin que esta sea la única razón para asistir al FEAC? ¿Cómo podemos encontrar medios para financiar toda esta actividad? ¿Cómo podemos crear y mantener estructuras de comunidad de aprendizaje y de corazón de la comunidad con un contexto social, cultural y jurídico incompatible con las mismas? ¿Cómo podemos incentivar a participar a aquellas familias que los centros detectamos que más lo necesitan? ¿Cómo podemos motivar o incentivar a aquellos profesores que nunca participan? ¿Podrá extrapolarse la experiencia del FEAC a centros de características diferentes a la de los centros cristianos de Cataluña?.

5. Conclusiones

El FEAC es actualmente una estructura muy arraigada en el centro, y una pieza esencial en su vida social-educativa. A pesar de todo lo expuesto, recomendamos poder experimentarlo personalmente. Por eso les invito a venir a nuestro centro, a experimentarlo, a participar, y luego decidir. Como director y conductor de uno de los grupos puedo añadir que de todas las actividades que realizo esta es la de mayor gratificación y crecimiento personal.

Referencias bibliográficas

- MELGAREJO DRAPER, Javier (2005). El sistema educativo Finlandés: la formación de los profesores en educación primaria y secundaria. Universidad Ramon Llull. Barcelona. Tesis doctoral. Pueden ver un resumen en: MELGAREJO DRAPER, JAVIER (2006). La Selección del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. Revista de Educación. Número extraordinario. Marzo 2006. MEC. Pág 237-262
- OCDE. (2001) L'ÉCOLE DE DEMAIN. QUEL AVENIR POUR NOS ÉCOLES? OCDE. Paris.
- RAMIS, ANNA (2004). Família i Escola. Compartim un projecte. FECC. Editorial Cruïlla. Barcelona .

El Centro de Adultos “Antonio Gala” de Ciudad Real

Fátima Serrano. Directora
Pilar Sánchez. Orientadora



Sumario: 1. Fundamentación y contexto del centro. 2. Oferta educativa y proyectos de innovación. 3. Tareas del docente y funciones del director. 4. Conclusiones.

1. Fundamentación y contexto del centro

La realidad de un Centro de Adultos en los últimos años ha originado un replanteamiento de acciones a seguir en el largo y complicado camino de la educación, una educación, que como deja reflejado el artículo 2 de la ley 23/2002, de 21-11-2002 de Educación de Personas Adultas en Castilla la Mancha, propicie el enriquecimiento de sus capacidades y habilidades, amplíe sus conocimientos y mejore sus competencias técnico-profesionales, de manera que se favorezca su desarrollo personal, se facilite su acceso a la educación y a los bienes culturales, aumente su bienestar y se impulse la participación activa en la sociedad. Además, desde nuestro centro, nos hemos comprometido en la lucha contra la violencia de género desarrollando una educación en valores que contribuya a

conseguir la igualdad real entre hombres y mujeres.

Cuando hablamos del Centro de Educación de Personas Adultas “Antonio Gala” y decimos que está situado en la calle Bernardo Balbuena nº 5 de Ciudad Real estamos indicando la ubicación de lo que denominamos Centro Cabecera. Los Centros de Adultos de nuestra Comunidad funcionan como centro de referencia para toda una zona. La zona que le corresponde a este Centro abarca las aulas adscritas de las localidades de Malagón, Miguelturra y Pozuelo de Calatrava, así como catorce Convenios o Actuaciones suscritas por la Consejería de Educación con Ayuntamientos o Asociaciones sin ánimo de lucro para poder ofertar la Educación de Adultos en zonas que carecen de estas enseñanzas.

Este Centro abre a las nueve de la mañana, cierra de dos a cuatro y permanece abierto hasta las nueve de la noche. En los dos cuatrimestres hemos matriculado a 1884 alumnos/as y creado 72 grupos. Además a ellos hay que sumar 560 personas que realizan actividades, en colaboración con la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Ciudad Real. El profesorado en su gran mayoría tiene horario partido.

2. Oferta educativa y proyectos de innovación

Nuestra Comunidad, a través de la ley de Adultos antes mencionada, posibilita una oferta educativa amplia y diversa y que, en nuestro caso, se concreta en las enseñanzas que a continuación enumeramos y en las que aportamos también las características del alumnado receptor.

“Español para extranjeros”. El fenómeno de la inmigración masiva ha adquirido especial relevancia de un decenio a esta parte. Esto lleva aparejada la reunión en un mismo entorno geográfico de una pluralidad de culturas hasta ahora desconocida en nuestro país. Para que esta experiencia resulte enriquecedora, es preciso que los nuevos habitantes de España conozcan cuando menos el idioma oficial y tengan algunas nociones de nuestras costumbres y de nuestra cultura a efectos de propiciar una integración real.

En este sentido, los inmigrantes latinoamericanos pueden cumplir este objetivo con mayor eficacia que los otros colectivos de inmigrantes, por cuanto comparten con nosotros el castellano como lengua materna.

La enseñanza del español para extranjeros es solicitada más bien por aquellos inmigrantes procedentes de países asiáticos, del Magreb y de Europa del Este principalmente, lo que no impide que extranjeros oriundos de otros países puedan beneficiarse de estas enseñanzas.

Este tipo de enseñanza constituye una apertura al diálogo entre las diferentes culturas, y el profesor encargado de la misma, sal-

vando las dificultades específicas que genera trabajar con un material humano tan diverso, resulta en muchos casos beneficiado de la interacción con tales alumnos, habida cuenta de la amplitud de miras que conlleva el conocimiento de las idiosincrasias de los distintos países.

El curso de Español para Extranjeros, se desarrolla a lo largo de todo el curso escolar (septiembre-junio) con una gran demanda, que se ha ido incrementando considerablemente a lo largo de los últimos años. Tiene como objetivo no sólo la enseñanza del idioma, sino la incorporación de otros aspectos (culturales, sociales, etc) que les permita a los alumnos y alumnas una mejor integración en nuestra sociedad.

Para lograr un aprendizaje lo más efectivo y rápido posible, se imparten seis horas semanales de clases. En ellas se trata de crear un ambiente lo más estimulante posible utilizando una variedad de recursos como pueden ser desde los multimedia (aula Cervantes), videoteca, visitas a museos, centros comerciales, etc, que permiten a los alumnos conseguir los objetivos de inmersión lingüística lo más rápidamente posible. Asimismo todos estos recursos les ayudan a lograr una mayor confianza, seguridad, claridad de entendimiento del idioma, para de esta manera conseguir el objetivo final que es dominar nuestra lengua.

“Nivel 1 (Alfabetización y neolectores). Aun cuando la tasa de analfabetismo en nuestro país se haya reducido a su mínima expresión, todavía se registran casos que tuvieron su origen en problemáticas de tiempos pasados. Resulta comprensible que el grueso de este alumnado esté formado por mujeres cuya edad en general se sitúa en torno a los sesenta años. Estas alumnas se erigen en reminiscencias de una época aún no lejana en el tiempo, en la que la mujer no ocupaba en la sociedad el puesto al que tiene derecho, quedando, en consecuencia, relegada a la realización de tareas domésticas y encontrando todo tipo de cortapisas que le impedían su formación académica.

Las enseñanzas de este nivel ofrecen a este tipo de alumnado no sólo la oportunidad de cubrir las carencias de su formación, sino que además le proporciona un conjunto de relaciones interpersonales que favorecen su desarrollo personal y comunitario. Son enseñanzas muy gratificantes, e indudablemente, el profesor siente una gran satisfacción al encontrar su labor altamente recompensada.

“Nivel 2. Formación de Base. Este tipo de enseñanza comparte con la anterior un marcado carácter social, si bien en este caso subyace una intencionalidad netamente académica. El abanico de edades del alumnado se amplía de forma notable, y las mujeres siguen constituyendo una mayoría destacable.

La creación de este curso responde a la necesidad de posibilitar que el alumnado pudiera acceder a los estudios de Educación Secundaria con la garantía de poseer unos conocimientos y procedimientos básicos imprescindibles para iniciar esos estudios. Se pretende fundamentalmente fomentar la autoestima de personas que por circunstancias particulares no pudieron acceder en su mo-

mento a los beneficios de una educación básica. Por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha de cimentar en un aprendizaje significativo en los distintos campos del conocimiento. De ahí que el debate sea una actividad que ha de ocupar un lugar preeminente en este tipo de enseñanza porque favorece la inclusión del bagaje de experiencias vitales que estos alumnos aportan. Además, no es extraño que se establezcan entre ellos vínculos amistosos que tienden a optimizar las tareas educativas y a crear un ambiente de gran cordialidad en el aula.

Aunque, como hemos mencionado anteriormente, esta enseñanza supone una preparación para abordar con garantías la enseñanza secundaria, la realidad sin embargo resulta diferente. Sólo el alumnado que tiene necesidades de inserción o mejora laboral se encuentra predispuesto a iniciar los estudios de secundaria, mientras que la mayoría de estos alumnos quieren permanecer en este nivel porque sienten sus expectativas educativas suficientemente atendidas.

Tanto en el nivel 1 como en el 2 el profesor mantiene un feed-back muy positivo pues se ve enriquecido por el acervo de experiencias vitales que suelen atesorar estos alumnos y que favorece un aprendizaje de ida y vuelta.

“Enseñanza Secundaria de Personas Adultas (ESPA): Los alumnos de estas enseñanzas integran un colectivo muy numeroso de los Centros de Adultos, y son los que precisan más recursos educativos, tanto de material como de disponibilidad de profesorado.

Como todos conocemos, hasta hace unos años el Graduado Escolar era el requisito imprescindible que permitía acceder al mundo laboral. Fueron muchos los años que necesitó la población, que no había continuado estudios del antiguo bachiller, para poder obtenerlo. Muchas de estas personas, de muy diversa edad y condición social pasaron por nuestras aulas. Fueron años en los que las clases “del Graduado” estaban llenas fundamentalmente de personas mayores. En la actualidad, sin embargo, la mayoría de las personas en edad laboral, mayores de treinta años, ya lo poseen y, afortunadamente para la clase trabajadora, aún con ese Graduado Escolar pueden competir en el mercado laboral. Por ello, es una época de transición en la que son los jóvenes, los que no han obtenido su Graduado en Secundaria, los que acuden mayoritariamente a estas enseñanzas. Junto a ellos y codo con codo, mejorando el clima de trabajo y aportando experiencias muy enriquecedoras, algunos mayores, que tienen unas características comunes: parados o con trabajos poco satisfactorios, hombres o mujeres indistintamente pero que coinciden en que tienen una visión de futuro más amplia y deseos de mejorar profesionalmente. Tendrán que pasar algunos años para que, conforme se vaya generalizando la exigencia del Graduado en Secundaria, las personas mayores de treinta años se movilicen para su consecución.

Los chicos y chicas más jóvenes, que llenan mayoritariamente nuestras aulas, tienen edades comprendidas entre los 17 y los 20 años y unas características personales y sociales muy definidas:

- Baja autoestima
- Marcada rechazo a cualquier norma

- Rebeldía social en general
- Bajo nivel de tolerancia respeto a las diferencias.

El objetivo primordial que conduce a estos alumnos a un Centro de Adultos es obtener lo más rápidamente posible el Título de Graduado en Educación Secundaria, que consideran la llave que les permite acceder a un puesto de trabajo. Suelen tener el absentismo tan interiorizado en su forma de vida que la mayor dificultad que encuentran para integrarse de nuevo en el sistema es la regularidad en la asistencia. Una vez salvada esta dificultad, en la mayoría de los casos, conforme van obteniendo resultados académicos positivos y mejorando su autoestima, se sienten motivados para conseguir finalizar con éxito sus estudios. En muchos casos han de simultanear estudio y trabajo lo que supone un esfuerzo añadido a todas las dificultades antes mencionadas.

Para posibilitar la asistencia los cursos son cuatrimestrales y los horarios de mañana y de tarde.

En cualquier caso el número de alumnos que titula cada cuatrimestre es elevado y de ellos son muchos los que debido a una oportuna orientación académica y profesional continúan estudios de grado medio.

En otras ocasiones la situación laboral, familiar o personal es tan compleja que les impide una asistencia presencial. Para responder a las necesidades educativas del colectivo de alumnos que se encuentra en esta situación existe la modalidad a distancia, con tutorías semanales presenciales, telefónicas y telemáticas que pretenden dar toda clase de facilidades en la consecución del Título de Graduado en Secundaria.

Igualmente, existe la posibilidad de obtener el Graduado en Secundaria concurriendo a una única prueba libre, que se suele celebrar en los meses de junio y noviembre.

“Cursos preparatorios para el acceso a otros niveles educativos”: Acceso a la Universidad para mayores de 18 años y acceso a módulos formativos de Grado Superior.

Ciudad Real es una ciudad en la que predomina el sector servicios y en la que hay muchas personas trabajando para sectores oficiales. Cada vez más existe entre este colectivo la aspiración a un puesto de trabajo de rango superior y ello implica una titulación también superior. El perfil del alumno que asiste a estas enseñanzas suele ser de edades comprendidas entre los 30 y los 50 años. Suelen tener Graduado Escolar y predominan los hombres sobre las mujeres. A veces no sopesan demasiado bien los esfuerzos que han de hacer para conciliar la vida personal, familiar y laboral con esta preparación y, por consiguiente, suele haber un índice relativamente alto de abandonos, aunque los que permanecen hasta el final suelen aprobar casi al cien por cien.

“Cursos de desarrollo profesional y personal”. Siguiendo los principios que rigen la educación permanente cualquier momento de la vida es bueno para reciclar conocimientos y aprender.

Este Centro y pensando en dar respuesta a los intereses de la población de Ciudad Real, tiene una variada oferta educativa que incluye numerosos cursos que cubren a su vez un amplio abanico de expectativas: idiomas, informática, psicología, nutrición, técnicas de puericultura, atención a enfermos de Alzheimer, técnicas de búsqueda de empleo, etc....

No hay un perfil fijo para los alumnos de estas actividades, ya que al ser tan amplia la oferta educativa en estos casos, amplía asimismo la tipología del alumnado en cuanto a edades y niveles culturales. La Ley Educación de Personas Adultas de Castilla La Mancha, que venimos mencionando, distingue entre cursos de carácter profesional y de desarrollo personal. La diferencia entre ellos viene dada por la mayor o menor orientación laboral a corto plazo. Así, todos los cursos de informática han sido catalogados dentro del apartado de desarrollo personal, ya que no implican una capacitación profesional inmediata, aunque es obvio que son imprescindibles para muchos trabajos y que han de formar parte inexcusablemente del currículo. La filosofía de esta catalogación es la de tender a considerar de carácter profesional sólo aquellos que forman parte del catálogo nacional de cualificaciones profesionales, de manera que prevalezca la prelación de estos últimos sobre los de desarrollo personal a efectos de contar para su impartición con los recursos personales de cada Centro.

Este año hemos ofertado tres cursos incluidos en catálogo que en total forman una cualificación profesional: gestión administrativa de las relaciones laborales, informática y gestión de recursos humanos.

Todos los cursos conllevan certificaciones del número de horas realizadas y además los que están incluidos en catálogo han de quedar registrados en un libro creado a tal efecto.

Algunos cursos como el de geriatría o el de atención a la infancia incluyen horas de prácticas en residencias y guarderías, respectivamente, que además de proporcionarles una experiencia valiosísima para el futuro desempeño de su profesión, son acreditadas mediante la certificación correspondiente.

Igualmente existe la posibilidad de seguir cursos a distancia a través del Aula MENTOR, que hace de Internet la herramienta básica de comunicación y trabajo. Es la única enseñanza de los Centros de Adultos que no es gratuita. Los alumnos y alumnas han de pagar una cuota mensual que cubre los gastos que origina el ser tutorizado por profesores telemáticos, aunque contempla también la posibilidad de que el alumno pueda realizar los cursos desde su domicilio, si tiene conexión a Internet o bien que acuda al aula que el centro tiene para ello.

El “proyecto mentor” es un sistema de formación abierta, no reglada, flexible y a distancia en la que cada alumno puede encontrar su ritmo de aprendizaje y la manera de seguir formándose sin un horario que le condiciona. Cuenta con materiales adecuados y con la figura del Administrador de Aula, que es la persona encargada de realizar la labor tutorial presencial, de supervisar las evaluacio-

nes y de facilitar el apoyo personal e informático que el alumno pueda necesitar.

Teniendo en cuenta la amplia oferta de cursos ofertados, esta modalidad educativa cuenta con gran auge en la actualidad.

“Proyecto educar en igualdad. En este curso se está desarrollando un proyecto de innovación centrado en educación en valores que lleva por título “educar en la igualdad”.

Se trabaja especialmente a través de las tutorías de la ESPA y esta tarea educativa, orientada a la coeducación y al crecimiento persona, pretende formar personas en una sociedad justa e igualitaria, donde no existan diferencias por motivo de género. Sabemos que muchas de estas creencias están fuertemente arraigadas, que no se eliminan fácilmente porque se necesita tiempo para la reflexión. Por ello, y aun estando satisfechos con los logros obtenidos hasta ahora, hemos solicitado una prórroga del proyecto para seguir trabajando en él durante el curso próximo, de manera que podamos obtener el cambio positivo que pretendemos.

En este proyecto están involucrados todos los alumnos de secundaria, todos los tutores, la orientadora del centro y el equipo directivo y se cuenta con el apoyo y la colaboración del Centro Asesor de la Mujer.

Independientemente de este trabajo, pero estrechamente unido está el Plan de Orientación. Desde la tutoría y la coordinación docente pretendemos asesorar para el desarrollo integral de la persona, prevenir la aparición de desajustes educativos, personales y/o sociales; desde el proceso de enseñanza aprendizaje pretendemos contribuir a la mejora del éxito académico mediante la utilización de estrategias y técnicas de aprendizaje y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Desde la orientación académica y profesional, que adquiere especial relevancia en 4º de la ESPA (con la realización del itinerario individualizado de inserción sociolaboral) favorecer la toma de decisiones en cuanto a la elección más adecuada ya sea académica o profesional; y por último desde La Orientación e intervención socio-comunitaria facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en la vida del centro y de la ciudad.

“AMPA en el centro de adultos”

Existen Asociaciones que funcionan como tal. No queremos terminar este bosquejo de nuestro Centro sin mencionar la labor realizada por la Asociación de Amigos y Colaboradores del Centro que es la figura sustituta del AMPA. En estos últimos años viene ofreciendo diversos cursos, como un Taller de Memoria y un curso de Salud Mental que están desarrollándose en la actualidad, y realizando excursiones y actos culturales que incrementan y mejoran la oferta cultural del centro. Cuentan con un número considerable de socios y socias. que además responden y participan activamente.

3. Tareas del docente y funciones del director

En cualquier estamento de nuestro sistema educativo, el director es la persona encargada de dirigir, administrar, gestionar y coordinar todas las actividades docentes, consolidando un sistema participativo de todos los sectores educativos. Pues bien, en los Centros de Adultos las funciones de un director adquieren peculiaridades propias.

- Fundamentalmente ha de ser un buen gestor para conseguir y administrar óptimamente los recursos humanos que necesita y los materiales de que dispone, sin otro condicionante que el buen funcionamiento del Centro. No podemos obviar que estamos ante una enseñanza que no es obligatoria y , aunque la administración intente cubrir todas las necesidades, ello supone que no siempre se está incluido en las prioridades. Lógicamente el horario de un profesor de adultos siempre es “complicado”. En su mayoría suelen tener horario partido, incluido el equipo directivo.

- La edad del alumnado lógicamente condiciona especialmente la relación alumno-profesor. Es cometido de la dirección potenciar que esta relación sea equilibrada e igualitaria sin que ello suponga un menoscabo en las funciones del profesor ni la pérdida de los objetivos de cada una de las enseñanzas. En este caso entendemos que hay una línea perfectamente trazada entre la firmeza, que a veces hay que ejercer y la intolerancia, absolutamente impropio con cualquier alumno y en especial con el alumnado adulto.

- La tutoría, aunque no esté reconocida debidamente su importancia en un centro de adultos, es vital. Sólo desde el conocimiento de toda la problemática que rodea al alumno, que suele ser muy compleja en la mayoría de los casos, se pueden comprender “las interferencias” en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es misión de la dirección convencer e impulsar esta labor que se canaliza a través del orientador del Centro.

- Ha de potenciar las actividades extraescolares: excursiones culturales de un día y de varios, convivencias, concursos literarios etc y extracurriculares: cursos puntuales sobre temas de interés, charlas que refuercen enseñanzas etc y lograr implicar a todo el profesorado en ellas.

- Además es imprescindible que el director/a de un Centro de Adultos funcione como un buen relaciones públicas. Un Centro de Adultos necesita mucha publicidad para que la oferta educativa sea conocida por el mayor número de personas y así poder llegar a más gente. Es esta una labor que ha de realizarse desde la dirección y de una manera continua y constante.

Por último y sin menoscabo de las demás funciones pedagógicas y técnicas inherentes al cargo, como función especial ha de mantener una estrecha colaboración con otras instituciones. En nuestro caso el Centro oferta actividades complementarias: bailes de salón, encaje de bolillos, diseño y moda y gimnasia de mantenimiento, gracias a la colaboración con la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de la capital, que aporta el profesorado y, en algún caso, instalaciones para llevarlas a término. Igual sucede

con la Diputación provincial, gracias a cuyas subvenciones se realizan diversos cursos puntuales o a las relaciones mantenidas con la Consejería de sanidad y empresas privadas para que nuestro alumnado pueda realizar prácticas en sus distintas residencias y guarderías.

4. Conclusiones

Estamos convencidos de que la calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales a través de las cuales se produce. De esta manera esta idea se convierte en nuestro mayor empeño, sabiendo que si las relaciones son adecuadas, representarán una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender.

Por ello creemos que hemos sido capaces de crear un ambiente de trabajo lo suficientemente adecuado como para que no falte el entusiasmo y el afán por innovar, no se facilite el anquilosamiento ni la comodidad, se esté abierto a introducir nuevos medios didácticos y nuevos métodos de trabajo y en los que se considere al alumno adulto como lo que es, el auténtico artífice y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.



San Antonio Multicultural

Luis Peña

Director del Colegio San Antonio



Sumario: 1. Introducción. 2. El centro. 3. El alumnado y su entorno sociofamiliar.
4. Respuesta del centro.

1. Introducción

Los flujos migratorios están creando una nueva configuración del mapa geográfico humano en nuestro país, especialmente en ciudades como Madrid donde la creciente avalancha de inmigrantes resulta ya de una notable magnitud. Este fenómeno lleva consigo, inevitablemente, cambios en la fisonomía de la sociedad y una transformación, a medio o largo plazo, que no siempre parece tenerse en cuenta y, menos, parece que se estén adoptando las medidas oportunas.

Así, en algunos distritos de Madrid, se está produciendo una tal concentración de extranjeros, provenientes de los más diversos puntos de la tierra, que la población autóctona está quedando literalmente eclipsada. Además de la llamativa variedad en el aspecto físico de las personas, se observa una ostensible evolución en hábitos y comportamientos, en manifestaciones externas de costumbres foráneas y hasta en la reconversión de establecimientos públicos. Éste es el caso del distrito de Tetuán, el segundo de Madrid en densidad de inmigrantes.

Según el Anuario Estadístico 2006 publicado por el Ayuntamiento de Madrid, la población inmigrante de la ciudad alcanzaba en ese año los 507.054 habitantes, es decir, un 15,8 % del total. El distrito Centro es el que registra un mayor porcentaje de extranjeros con un 28,6 % sobre el total. Le sigue, en segundo lugar, el distrito de Tetuán que cuenta con un 21,1 %. (Pág. 33).

Al hablar de la población en edad escolar, los porcentajes descienden ligeramente en relación con los de la población adulta si consideramos el conjunto del Ayuntamiento de Madrid (12,89 % de alumnos extranjeros). Pero, significativamente, en lo que



respecta al distrito de Tetuán los alumnos extranjeros suponen un 23,37 % (pág. 162), más de 2 puntos porcentuales por encima del porcentaje de los adultos. Esto es especialmente aplicable a los barrios de Cuatro Caminos y Bellas Vistas.

2. El centro

El Colegio SAN ANTONIO es un centro privado concertado de orientación cristiana, cuyo titular es la Orden de religiosos Capuchinos, que se ubica en la calle Bravo Murillo, entre los barrios de Cuatro Caminos y Bellas Vistas, del distrito municipal de Tetuán.

Empieza su andadura en el curso 1947-48 como Escolanía, utilizando locales anejos a la iglesia de los religiosos. Se constituye en Patronato y con la Ley Orgánica de 1970 (conocida como la “ley de Villar Palasi”) se estructura como colegio de E. G. B. Posteriormente, con la LOGSE, se convierte en centro concertado de Educación Infantil y Educación Primaria.

Este colegio ha estado siempre orientado de forma preferente al servicio del alumnado de la zona en que se inserta, con la voluntad explícita de atender a niños de clase social más deprimida económicamente, sobre todo en tiempos en que la gratuidad de la enseñanza no alcanzaba a todos los que la necesitaban.

En la actualidad escolariza a 208 alumnos en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria. De ellos alrededor del 95 % son extranjeros (sólo hay 10 españoles) procedentes de 18 países de las más diversas zonas del planeta: predominan los inmigrantes originarios de repúblicas hispanoamericanas, como Ecuador con 92 niños, República Dominicana, Bolivia, etc., seguidos a distancia por Filipinas y Marruecos, así como de otros países de Asia o Europa del Este.

Las instalaciones son humildes y bastante elementales, pero suficientes, razonablemente acomodadas y dotadas de los medios didácticos y audiovisuales propios de cualquier colegio: aula de informática y usos múltiples, gimnasio cubierto, biblioteca, comedor que da servicio diario a unos 130 comensales y salón de actos, así como los necesarios despachos de dirección, secretaría y administración. Desde el punto de vista económico, el centro está en una situación precaria, debido a que desarrolla su actividad en condiciones de gratuidad total, financiándose exclusivamente con las aportaciones de la Administración educativa en el más estricto régimen de concierto mediante la partida de “otros gastos”, sin recibir ninguna otra aportación por parte de los padres ni poder realizar actividades extraescolares con coste para las familias. (Está comprobado que la partida de “otros gastos” no cubre más del 60 % de los gastos ordinarios de funcionamiento de un centro educativo). De ahí que las reformas más importantes y gastos de conservación y mantenimiento deban correr a cargo de la Entidad Titular.

3. El alumnado y su entorno sociofamiliar

Lo primero que hay que destacar en este tipo de alumnado y que condiciona decisivamente su proceso de formación, aunque no siempre se insista suficientemente en ello, es su diversidad étnica y cultural. Todos ellos, aunque estén todavía en proceso inicial de maduración, frágiles e influenciables, vienen ya configurados en gran medida por su civilización de origen; lo que se acentúa sensiblemente si el niño abandona su país cuando ya tiene algunos años o en la adolescencia. Estos alumnos provienen de culturas muy distintas a la nuestra y también distintas entre sí y son implantados brutalmente en otra civilización con hábitos sociales y alimenticios, con estilos de vivienda, de comunicación, etc. que resultan totalmente nuevos para ellos; con un nivel cultural y un código de valores que les es desconocido y ajeno. Sus referentes socio-culturales se difuminan: pierden los suyos y no siempre incorporan los nuevos, o les resulta doloroso y tardan mucho en hacerlo. El desarraigo es inevitable.

Es universalmente admitido que el entorno sociofamiliar influye decisivamente no solo en la formación académica de un niño sino, incluso, en todo el desarrollo de su personalidad. En el caso de un elevado número de alumnos inmigrantes, además del choque cultural, el factor familiar así como el círculo de amistades o compañías entre las que se desenvuelve dista mucho de proporcionarle una influencia constructiva.

Son innumerables las familias monoparentales y/o desestructuradas, dándose las unidades familiares más variopintas en las que los hijos de distintos progenitores conviven con el padre, o más frecuentemente la madre, de alguno de ellos y sin que tengan nada que ver con su pareja. Se producen demasiadas situaciones de alcoholismo, que suelen ir unidas a violencia y agresividad. La precariedad económica y laboral, así como el paro o los horarios complicados tienen una grave repercusión en la (falta de) atención a estos niños. La vivienda familiar en muchas ocasiones resulta poco adecuada por el hacinamiento o la presencia de personas ajenas a la familia que comparten espacios comunes. También aquí el referente paterno/materno o de la familia ausente va desapareciendo y siendo sustituido paulatinamente por otros referentes.

Esta situación, así como las muchas horas que el niño pasa en la calle según va creciendo, le empuja a buscarse entornos más gratificantes para él que le proporcionen la seguridad y protección de las que carece.

Por otra parte, la relación de las familias con el colegio vienen también marcadas por la misma diversidad cultural y por las diferentes concepciones que, en cada caso, tienen de la educación, así como de los distintos sistemas educativos de cada país, en general, menos estructurados y reglamentados que el nuestro. Lo cierto es que les resulta muy difícil adaptarse a la manera de funcionar de un colegio español y, desde luego, les desbordan las gestiones burocráticas más indispensables, ya sea por desconocimiento, por la irregularidad jurídica en que suelen encontrarse o por no considerarlas de importancia, lo que les lleva con frecuencia a aportar datos inexactos o manifiestamente erróneos.

Además de estas circunstancias culturales y socio-familiares, estos niños inmigrantes sufren otros condicionantes que dificultan seriamente el desarrollo normal de su formación:

- * Muchos de nuestros alumnos, especialmente hispanos y marroquíes, han tenido una escolarización previa muy deficiente o, incluso, nula.
- * Es considerable el número de alumnos que se matricula en el centro ya avanzado el curso, lo que dificulta más su integración normal en el aula.
- * Con frecuencia estos niños han peregrinado anteriormente por varios colegios, lo que les suele producir desarraigo, despreocupación y apatía.
- * A veces permanecen en el colegio muy poco tiempo, por lo que apenas se les puede ayudar eficazmente.
- * Hay casos en que el alumno desconoce total o parcialmente el idioma en el momento de ingresar en el centro.

Cuando un alumnado de estas características tan especiales es mayoritario en un centro de enseñanza, no son suficientes programas parciales de atención a la diversidad o consideraciones acerca de cómo integrar a un reducido número de alumnos extranjeros en el colectivo autóctono, sino que se impone un replanteamiento global de su Proyecto Educativo. Aquí la diversidad es la norma y, por lo tanto, hay que organizarse en función de esta diversidad.

El equipo docente del Colegio San Antonio tiene, pues, perfectamente asumido que éste es un centro nítidamente multicultural a cuyo servicio deberán ponerse todos los resortes del sistema educativo español. Un principio motor va a servir de aliciente a la difícil labor que se pretende afrontar: la diversidad cultural presente en nuestras aulas lejos de constituir un problema insuperable se va a convertir en una fuente de enriquecimiento mutuo, tanto para los alumnos entre sí como para toda la comunidad educativa en su conjunto. Esto supone para todo el personal un proceso de adaptación, no exento de dificultades, que requiere tiempo y determinación y exige de todos:

- Análisis y observación para lograr un acercamiento, al menos, a las culturas con mayor presencia de alumnos en las aulas.
- Capacidad para valorar y respetar sus raíces culturales.

- Esfuerzo por adaptar aspectos curriculares y líneas metodológicas.
- Flexibilidad para sintonizar con las distintas sensibilidades.

Ahora resulta de capital importancia fijar unos objetivos claros, tanto desde el punto de vista de la convivencia como de la formación académica, que den respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo se resuelve esta situación de presencia multiétnica? ¿Qué nivel académico serán capaces de adquirir estos alumnos? En definitiva, ¿qué espera la sociedad y qué esperan estos alumnos del Colegio San Antonio?

El Personal de este Colegio ha llegado a la conclusión de que, desde el punto de vista de la multiculturalidad, es obvio que se impone un proceso de integración social y afectiva de estos alumnos en la cultura a la que se incorporan y una preparación para la convivencia y la participación en un futuro inmediato en la vida civil, laboral y profesional, muy distinta de la que ellos proceden. Ahora bien, parece conveniente que, al mismo tiempo, se procure respetar en lo posible su propia identidad, ya que no se trata de que el inmigrante –niño o adulto- se disuelva en la sociedad que los acoge, lo que, por otro lado, va a resultar imposible, sino de que sean capaces de adaptarse plenamente a ella aportándole, por su parte, los elementos positivos de su identidad cultural. Y el punto de partida indispensable para favorecer esta integración respetuosa no puede ser otro que el fomento de un clima de sana convivencia en que se produzca una cordial aceptación del otro-distinto.

Es imprescindible, también, dar respuesta a las importantes deficiencias académicas que presentan estos alumnos, sea cual sea la causa de las mismas, mediante una organización adecuada de apoyos y compensación educativa. Debe garantizarse por todos los medios que los resultados académicos de estos alumnos al terminar la Educación Primaria estén a la altura de los de los demás colegios de la zona y de la Comunidad autónoma.

4. La respuesta del centro

La Convivencia

Si cualquier ser humano aspira a desarrollar su trabajo y el conjunto de su vida en un ambiente de grata convivencia, para un niño esto es una exigencia básica en orden a madurar equilibradamente en su personalidad, y mucho más cuando este niño viene soportando circunstancias adversas en su entorno socio-familiar. El centro educativo o se convierte en un remanso de paz y de relaciones gratificantes o acabarán destrozando su futuro. Para el equipo de formadores del Colegio SAN ANTONIO un clima acogedor y cordial es la premisa indispensable sobre la que se debe apoyar toda la labor educativa, por lo que se tiene un cuidado esmerado en conseguirlo desde el primer momento en que el niño se asoma al Centro. No es sólo una exigencia para que el centro funcione con normalidad -que también-, sino que responde a la convicción de qué es lo mejor y lo primero que debemos ofrecer a nuestros alumnos.

Cuando el alumno se incorpora al colegio durante el proceso ordinario de escolarización, en el momento de matricularse se le proporciona una información exhaustiva acerca del carácter propio del colegio, su condición de concertado y los principales aspectos de su funcionamiento y, antes de comenzar el curso, se mantiene una reunión informativa y de acogida con los padres de todos los alumnos recién matriculados.

Si el alumno solicita plaza ya comenzado el curso -lo que se da con bastante frecuencia-, de acuerdo con el “Plan de acogida” establecido, se comienza poniéndole al corriente de cómo debe proceder para formalizar la matrícula y al mismo tiempo se le describen las principales características del colegio y su funcionamiento, se le hace entrega del Ideario del Centro y del Calendario-Guía, elaborado cada curso y en el que se detallan calendario, horario, profesorado, etc., prácticamente todo lo que constituye el día a día del colegio.

Matriculado el alumno, se le da una calurosa bienvenida a él y a la familia, siendo recibidos por la dirección si las circunstancias lo aconsejan, y es acogido por el tutor, quien, a su vez, lo presenta a sus nuevos compañeros; se le asignan uno o dos compañeros que ejercerán de guías durante un tiempo para ayudarle a desenvolverse en la jornada colegial. La inserción en el entorno colegial no suele revestir especiales dificultades.

A lo largo del curso se tiene especial precaución en fomentar las buenas relaciones de unos con otros, independientemente del país de origen y, desde luego, en evitar el más mínimo brote de desavenencia por motivos raciales. Además, en orden a favorecer este clima de entendimiento y respeto, se han establecido como objetivos prioritarios algunos valores, tales como: autoestima, para que el niño sepa valorarse a sí mismo; sinceridad, que evite actitudes dolosas e inauténticas; respeto, como base para apreciar al otro; solidaridad, para colaborar y compartir. En todo caso, hay que afirmar que el clima de convivencia e integración entre los alumnos del colegio es plenamente satisfactorio, sin que se produzcan manifestaciones significativas -ni en número ni en importancia- de xenofobia entre ellos, lo que no descarta, como es natural, los pequeños y comprensibles problemas de conducta propios de la edad. Así mismo, en contra de lo que a veces se opina, aquí nadie considera estar formando parte de ningún tipo de gueto por razones étnicas o sociales. Por el contrario, se disfruta de una gratificante pluralidad.

La preocupación surge cuando se constata que este ambiente acogedor, alegre y de buenas relaciones que vive el alumno en el Colegio no es, ni mucho menos, el que encuentra puertas afuera del mismo. En su entorno familiar y social está expuesto a todos los peligros y contravalores propios de una sociedad heterogénea y no integrada, por lo que siempre queda el temor de que los valores que ejercita en el ambiente escolar se pierdan irremisiblemente en la calle.

En atención a esta circunstancia, el Centro ofrece a los alumnos la posibilidad de ser atendidos en sus instalaciones durante un horario mucho más amplio que el estrictamente lectivo: dos horas y media a los que hacen uso del comedor y, por la tarde, gracias a la desinteresada ayuda de la ONG, “Save the Children”, un buen número de alumnos permanece una hora más reali-

zando actividades lúdico-formativas.

La atención que reciben muchos de nuestros alumnos por parte de sus familias no siempre es todo lo satisfactoria que debiera, no controlando su asistencia a clase o despreocupándose de recoger a los más pequeños al finalizar la jornada escolar. La ayuda de los agentes tutores está resultando muy valiosa para solucionar estos casos.

La formación académica

Es, sin duda, el aspecto que requiere mayor esfuerzo en la formación de este tipo de alumnado, debido a los déficits que arrastra en este sentido, tal como se ha señalado anteriormente. De ahí que en la Programación Anual del Centro se procure destacar, como objetivos prioritarios, aquellos aspectos de la formación que se juzgan más básicos para el desarrollo intelectual del alumno, incidiendo preferentemente, como no podía ser de otro modo, en las áreas instrumentales.

Concretamente y de manera especial se fomenta el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita, mediante actividades adaptadas a cada nivel: contar pequeñas experiencias a sus compañeros; mantener breves conversaciones en clase; recoger, redactar y exponer en público tradiciones, leyendas y costumbres de sus propios países (lo que favorece, además, la intercomunicación cultural) etc. Se fomenta el hábito lector favoreciendo la lectura controlada de literatura adaptada a la edad y se promueve la comprensión lectora mediante ejercicios apropiados en clase.

La dificultad que supone la ortografía castellana para estos alumnos nos ha llevado a reforzar su aprendizaje, adaptando su metodología. Y pensando en los alumnos hispanoamericanos -en mayoría numérica en el colegio-, se están intentando registrar sus diferencias idiomáticas respecto al español de la Península, tanto en lo que se refiere a expresiones y significado de determinadas palabras como en las peculiaridades ortográficas y de pronunciación, para tratar de solventar en lo posible las barreras que esto les puede suponer en el proceso de aprendizaje y lograr una mejor intercomunicación.

Hemos constatado que las pruebas psicotécnicas aplicadas de forma colectiva a algunos cursos no parecían adecuadas a estos alumnos ya que arrojaban resultados manifiestamente inexactos, por lo que se propuso a un centro de psicopedagogía la elaboración de pruebas más apropiadas que proporcionaran resultados más dignos de crédito.

La movilidad geográfica de las familias inmigrantes produce que en el Colegio SAN ANTONIO un elevado número de alumnos se incorporen a las clases ya comenzado el curso. Oficialmente a estos alumnos se les sitúa en el nivel que les corresponde por la edad, lo cual, pedagógicamente, no siempre es aconsejable ni, acaso, posible, por lo que es imprescindible someterlos a una prueba inicial muy completa, previamente elaborada por los tutores con el orientador, para evaluar el nivel de conocimientos y el desarrollo de las destrezas básicas del niño.

Esto permite determinar si el alumno puede incorporarse con garantías de éxito al curso que le corresponde por la edad o ha de situarse en un curso inferior y si necesita algún tipo de refuerzo o compensación educativa. En este último caso, el alumno que muestre un desfase curricular importante acudirá diariamente a una de las tres aulas de compensación educativa, permaneciendo en esta situación el tiempo necesario hasta que demuestre que es capaz de seguir la marcha normal del curso que le corresponde. Otros alumnos tienen carencias de distinto grado referidas a una o varias áreas importantes de su currículo académico: éstos reciben los apoyos adecuados a sus necesidades. En total, más de 80 alumnos reciben algún tipo de apoyo escolar.

Por último, en el centro hay alumnos con necesidades educativas especiales a los que atiende una profesora de Pedagogía Terapéutica con una dedicación de media jornada semanal.

Interculturalidad

Quizá haya que comenzar diciendo que las relaciones interculturales se viven en el Colegio SAN ANTONIO con la naturalidad de lo cotidiano y casi familiar. Son incontables las circunstancias y oportunidades que se presentan y que son aprovechadas para intercambiar el conocimiento de aspectos más o menos interesantes acerca de los distintos países de origen de nuestros alumnos y ese conocimiento favorece siempre el respeto por las distintas formas de ser y de actuar de los demás y ayuda a descubrir los valores positivos de esas culturas y a tratar de compartirlos.

Ciertamente, los contenidos de los programas educativos oficiales no ofrecen recursos o estrategias que puedan ayudar a los docentes a afrontar una situación de multiculturalidad, sin embargo, la iniciativa y el empeño profesional de los educadores les permite utilizar cualquier área, especialmente Conocimiento del Medio o Lengua, para hacer referencia e intercambiar conocimientos acerca de la geografía, fauna, flora, costumbres, tradiciones, religión, etc. de los principales países de procedencia de los alumnos. Los medios audiovisuales prestan una gran ayuda en este sentido.

Los alumnos recaban de sus padres, cuando no las conocen por sí mismos, leyendas, tradiciones y costumbres que recopilan y redactan o dibujan para compartirlas con sus compañeros de otros países.

Las actividades especiales que se programan con motivo de determinadas fechas durante el curso se prestan a interesantes intercambios culturales, mediante la realización de exposiciones, manifestaciones de tipo musical, literario, gastronómico, folklórico, así como representaciones teatrales y bailes típicos. Nos prestan ayuda en este aspecto alguna ONG y asociaciones de inmigrantes.

A pesar de todo, echamos de menos apoyos externos que pudieran proporcionar a los alumnos de los distintos países (al menos los de más volumen de alumnado) algunos conocimientos acerca de sus culturas de origen.

Recursos humanos

El factor más importante en cualquier colegio es el equipo humano, que marca la diferencia en la calidad de los servicios prestados por el mismo. El claustro del Colegio SAN ANTONIO está compuesto por 17 profesores, distribuidos entre las tutorías y áreas especiales, las 3 aulas de compensación educativa, media jornada de pedagogía terapéutica y los apoyos de distinto tipo. Contamos con un psicólogo-orientador cuatro horas por semana (absolutamente insuficiente) y una persona de administración y secretaria.

Todo el personal está volcado en adaptarse al tipo de alumnado que tenemos para proporcionarle el mejor nivel educativo. Es consciente de que apenas puede recurrir a otras experiencias similares ni a orientaciones solventes por parte de la legislación educativa: tiene que esforzarse por descubrir las peculiaridades de cada una de las culturas que tiene delante, intercambiar conocimientos y nuevos métodos pedagógicos y, sobre todo, derrochar dedicación y profesionalidad para entrar en el mundo de estos niños y proporcionarles un clima de aceptación y afecto, así como unas pautas válidas para ir madurando en su formación.

En estas circunstancias, se hace imprescindible recurrir a una intensa formación permanente del profesorado: cada año académico suele participar todo el claustro en, al menos, dos cursos sobre temas específicos; individualmente, algunos suelen asistir a cursillos externos y son incontables las reuniones de gran grupo o de grupo reducido que se mantienen en el centro para coordinarse, exponer experiencias y buscar nuevos recursos para mejorar la labor académica.

El futuro de estos alumnos

No resulta muy alentador comprobar que las expectativas profesionales de la mayor parte de estos niños –y de sus padres- no son en absoluto ambiciosas. Sin embargo, según el sistema educativo español, tras finalizar la Educación Primaria en este colegio, deben continuar la enseñanza obligatoria.

Mediante el sistema de adscripción previsto en la legislación actual, los alumnos que terminan 6º de Educación Primaria tienen asegurada plaza en dos centros educativos de características distintas: el Colegio “Divina Pastora”, con ESO y Bachillerato y el Centro de Formación Profesional “Padre Piquer”. Este centro escolariza alumnos de similares características a los del SAN ANTONIO; imparte, además de ESO, Bachillerato y Formación Profesional; y proporciona una amplia gama de prestaciones a través de su Departamento de Orientación.

En cualquiera de los casos al alumno se le abren muchas posibilidades de futuro, siempre que pueda o desee aprovecharlas.

Proyectos

Plan de Mejora:

La LOE prevé una atención especial a centros que escolarizan alumnos con determinadas características. En coherencia con esta determinación, la Consejería de Educación de Madrid ha establecido un “Plan de Mejora para Centros Prioritarios”, que, si en un primer momento se destinó a centros públicos, actualmente se ha hecho extensiva a los centros concertados, por lo que la dirección del Colegio SAN ANTONIO ha decidido acogerse a él, presentando en su momento la oportuna documentación.

En estos momentos tenemos conocimiento de que ha sido aceptada, al menos en parte, nuestra solicitud, que en el futuro nos permitirá disponer de un psicólogo-orientador, con una jornada semanal amplia, que pueda conocer y atender más individualizadamente a los alumnos y con un asistente social que facilite la solución de la múltiple y variada problemática que presenta la relación de las familias con el centro.

La condición de “Centro Prioritario” supone, además, la posibilidad de reducir la ratio alumnos/aula para una mejor atención a los mismos.

Plan de prevención

Como ya se ha dicho, estos alumnos permanecen demasiado tiempo descontrolados en la calle y frecuentan lugares y compañías que no les favorecen en absoluto. Además, debido a su origen hispanoamericano, corren el riesgo de tomar contacto con bandas o pandillas, más o menos estructuradas, de las que forman parte amigos de mayor edad o, incluso, hermanos mayores, que desarrollan actividades frecuentemente al margen de la ley y/o violentas. De hecho, hay constancia de que estos grupos utilizan a los menores, por ejemplo, para ocultar objetos hurtados, evitando así la acción de la policía.

Con el apoyo de la Junta Municipal de distrito, la Dirección del Colegio ha intentado elaborar con la Dirección de los agentes tutores un proyecto de plan de prevención que obstaculice la captación de menores por parte de las bandas al tiempo que dificulte la expansión de las mismas.

Por el momento no es más que un proyecto no muy fácil de articular, pero que sin duda podría resultar beneficioso, no sólo para los alumnos del colegio sino también para la convivencia de la zona en general.

Dirección, participación y cooperativas vascas de enseñanza

Andoni Zendoia
Javi Agirre
Miembros del equipo directivo



Sumario: 1. Introducción. 2. Nuevas vías de participación de los padres/madres en Txantxiku Ikastola sociedad cooperativa: Consejo de padres/madres

Para la presentación de este artículo de colaboración con el Consejo Escolar del Estado, cuya invitación agradecemos desde estas líneas, hemos planificado dos apartados: uno primero introductorio acerca de la naturaleza e identidad societaria de nuestros centros y un segundo de presentación de una “Buena Práctica” de la mano de la Cooperativa-Ikastola Txantxiku de Oñati (Gipuzkoa).

Las cooperativas vascas de enseñanza nacen, en su mayoría, en los años 60 y surgen desde la iniciativa popular como organizaciones escolares para la recuperación del euskara y la cultura vasca, en paralelo a la creación de las primeras cooperativas vascas, por lo que no es extraño que, en correspondencia con su propia naturaleza, adquiriesen la forma de titularidad cooperativa.

Hoy formamos un variado mosaico de 77 centros, aglutinantes aproximadamente del 20 % del alumnado escolarizado entre los 3 y 16 años en el Sistema Educativo Vasco, con buen grado de aceptación y reconocimiento social y educativo, tanto en cuanto a la gestión en calidad como en la propia oferta educativa, con galardones acreditativos diversos tanto a nivel español como europeo.

En el ámbito societario, desde la identidad común cooperativa, se distinguen tres tipos de titularidad:

- las cooperativas de familias, padres-madres, que son mayoritarias entre nosotros.
- las cooperativas integrales, en las que ambos estamentos, padres-madres y trabajadores son titulares del centro, son “dueños” de su Proyecto Educativo.
- las cooperativas de trabajadores, minoritarias entre nosotros.

En cualquiera de esta clase de cooperativas, se subraya la forma de organización y gestión participativa y democrática, por definición siempre perfectible, junto con su carácter pluralista, en la que todos los estamentos de cada centro, familias, trabajadoras y alumnado, forman parte de los órganos de cada cooperativa, Consejo Rector y Asamblea General, según la forma en que se acuerde en cada una de ellas, acompañados, en ocasiones, por otros socios colaboradores, empresas, entidades públicas y privadas, provenientes del entorno social de cada cooperativa, por lo que esta unidad cooperativa-entorno se hace patente también en sus órganos de participación y decisión. Por esta naturaleza y composición, a veces, nos resulta extraña la necesidad legal de otros tipos de estructuras participativas, ya que la participación forma parte del Proyecto Educativo de cada cooperativa, es una de sus señas de identidad.

Los equipos directivos, las direcciones de los centros, se configuran en consecuencia como órganos responsables de la gestión y funcionamiento de cada cooperativa, en dependencia del Consejo Rector, y en este contexto planifican, ponen en marcha, hacen seguimiento e informan a éste de los distintos planes y proyectos recogidos en el Proyecto Educativo y en los Planes Anuales de Gestión, dando cuenta de los resultados de su evaluación. Organizar la participación, por definición y proyecto, es siempre una de las tareas prioritarias de estos equipos.

Junto con estas características organizativas y societarias, otra seña de identidad de nuestros centros es la colaboración en red, la gestión y desarrollo de planes educativos y de gestión conjuntos, en función de los proyectos de cada cooperativa.

Este es el marco en el que presentamos la práctica de la Ikastola-Cooperativa Txantxiku de Oñati. Esperamos que resulte provechosa y nos ponemos a la disposición de cualquiera que quiera ponerse en contacto con nosotros para explicarla.

Nuevas vías de participación de los padres/madres en Txantxiku Ikastola sociedad cooperativa: Consejo de padres/madres

El presente artículo trata de un nuevo órgano de participación de los padres y madres en los centros escolares. Se narra en él la experiencia al respecto de un centro escolar del País Vasco, Txantxiku Ikastola sociedad cooperativa, desde los primeros contactos con otros centros en busca de información para colmar un vacío cada vez más patente en la participación de este colectivo hasta la valoración final tras dos años de andadura del Consejo de Padres/Madres en el citado centro. Se detallan, además, su origen, su carácter, composición, funcionamiento y objetivos. Hemos considerado oportuno también incluir otros datos de interés respecto a la participación del colectivo que nos ocupa, como su contribución histórica en la toma de decisiones en las ikastolas o su integración como socios en la composición de los estatutos del centro.

La participación de los padres/madres en la toma de decisiones del centro ha sido desde su fundación una constante en Txantxiku Ikastola que con el tiempo se ha constituido en una de sus señas de identidad fundamentales. No es de extrañar así que en los tiempos que corren, en que las nuevas demandas a las que nos enfrenta la escuela hacen la participación de este colectivo más necesaria y al mismo tiempo más difícil que nunca, la búsqueda de nuevas vías que posibiliten la colaboración entre la familia y la Ikastola sea uno de los retos más importantes a los que se enfrentan los centros escolares.

Al ser la nuestra una cooperativa integral, la participación de los padres/madres, además de a través del Consejo objeto del presente artículo, viene asegurada por la propia composición de sus estatutos:

- * Padres/madres (500 socios)
- * Trabajadores (53 socios)
- * Colaboradores (155 socios)

Consideramos, asimismo, de interés dar a conocer la composición y funciones de nuestros dos órganos de gestión más importantes para delimitar sus respectivas atribuciones y posteriormente su relación con el Consejo de Padres/Madres:

- * Asamblea General.
- * Consejo Rector

Asamblea General

Es la reunión de todos los socios/as, se constituye para deliberar y tomar acuerdos en las materias propias de su competencia tales como el nombramiento de los administradores del Consejo Rector, el examen de la gestión anual, la aprobación de las cuentas anuales y de la distribución de excedentes o imputación de pérdidas, la modificación de los Estatutos Sociales de la Cooperativa, la aprobación y modificación del Reglamento Interno de la Cooperativa... Esta Asamblea General es convocada como mínimo una vez al año, dentro de los seis meses siguientes al cierre del ejercicio social.

Consejo Rector

Los llamados administradores, designados por la Asamblea General y miembros de ella, forman el Consejo Rector de la Ikastola. Este cuenta con la siguiente composición:

- * 6 representantes de los socios padres/madres.
- * 6 representantes de los socios de trabajo.
- * 1 representante de los socios colaboradores.

Las competencias del Consejo Rector son, entre otras, representar a la Cooperativa en diferentes ámbitos sociales, convocar a la Asamblea General, presentar a dicha Asamblea las cuentas, balances, la memoria explicativa de la gestión empresarial, controlar y realizar el seguimiento del ámbito pedagógico, aprobar y evaluar las actividades del Plan Estratégico y Plan de Gestión anual, analizar los resultados de los indicadores académicos, económicos..., determinar inversiones... En definitiva, realizar el seguimiento del funcionamiento general de la Ikastola

Ha sido precisamente la participación activa de todos los estamentos que conformamos esta Ikastola uno de los objetivos que hemos perseguido a lo largo de sus 40 años de vida. Teniendo en cuenta, además, que nuestro quehacer primordial es la educación/formación de nuestro alumnado, consideramos imprescindible, tal como hemos mencionado más arriba, la existencia de un equipo formado por la familia y el centro escolar. En este contexto, surge el Consejo de Padres/Madres:

Origen

Conscientes de la necesidad de abrir nuevas vías que facilitaran y articularan la presencia real y efectiva de los padres y madres en el centro en una época en la que el ritmo frenético de vida de este colectivo, obligado a compatibilizar las demandas sociales, laborales y familiares, estaba afectando a su tradicional participación en las escuelas, se decide en Txantxiku Ikastola recabar información en diferentes centros escolares del entorno en aras de impulsar esta participación. Como resultado de esta labor el curso 2004/2005 se establece contacto con uno de nuestros aliados, la Ikastola Aranzadi de Bergara, para conocer las peculiaridades de una iniciativa de este tipo implantada en su centro. Esta experiencia constituye la base del proyecto que está desarrollando Txantxiku Ikastola desde el curso 2005/2006, el Consejo de Padres/Madres.

Carácter y situación en el organigrama

El Consejo de Padres/Madres es un órgano de información y consulta que depende del Consejo Rector de la Ikastola y tiene relación directa tanto con éste como con Dirección.

Objetivos

El objetivo principal del Consejo que nos ocupa sería constituirse en una vía práctica, cercana y accesible para el colectivo que representa con el fin de facilitar la relación y comunicación entre las familias, el profesorado y la Ikastola en general. Su finalidad sería, así pues, dinamizar la participación de los padres/madres en la vida y el funcionamiento de la Ikastola, además de canalizar sus opiniones e inquietudes a través de los representantes nombrados/as a tal fin.

Composición y funciones

Para facilitar la consecución de los objetivos citados el Consejo de Padres/Madres está constituido por los siguientes grupos:

- El Consejo de Padres/Madres propiamente dicho. Está compuesto por representantes de todas las aulas (un padre o madre por cada aula: 35 miembros). En las reuniones de grupo de principio de curso en las que se reúne el profesor-tutor con los padres/madres de cada aula, además de dar información relativa al curso académico correspondiente, se informa del carácter y funciones del Consejo de Padres/Madres y se procede a la designación de los miembros del Consejo. La duración de este cargo es de dos años, con lo cual se pretende que la participación sea del mayor número posible de padres/madres.

En cuanto a las funciones de estos representantes podemos destacar las siguientes:

1. Actuar de portavoz del grupo de padres/madres del aula al que pertenecen.
2. Transmitir sus propuestas al órgano pertinente (Grupo de Coordinación, Dirección, Consejo Rector...),
3. Participar en consultas que afecten a cualquier tema relacionado con la Ikastola siempre que Dirección o el Consejo Rector así lo requieran.
4. Analizar los temas relacionados con el funcionamiento del ciclo o etapa, siempre que Dirección o el Consejo Rector lo estimen oportuno.
5. Colaborar en diferentes iniciativas o proyectos de la Ikastola.

Para el desempeño de estas funciones cada curso se crean diferentes grupos de trabajo centrados en diferentes aspectos en los cuales se considera especialmente necesaria la implicación del colectivo. Valgan como botón de muestra los del presente curso escolar: participación en el diseño del Proyecto Lingüístico del centro y en el Plan de Formación dirigido a los padres/madres, organización de los actos de conmemoración del 40º aniversario de la Ikastola, análisis de los servicios ofrecidos por la Ikastola, relación con el ayuntamiento en el tema de prevención para la salud...-

- El Grupo de Coordinación. Este grupo está formado por cuatro profesores/as y dos padres o madres, habitualmente miembros

del Consejo Rector. Este grupo, además de en sus propias reuniones, participa tanto en las del Consejo de Padres/Madres como en las de la Comisión Permanente.

Entre sus funciones podríamos mencionar la convocatoria de las reuniones del Consejo de Padres/Madres que se lleven a cabo a lo largo del curso, así como de otras reuniones que pudiera solicitar el propio Consejo, la participación en dichas reuniones y la labor de intermediación entre el Consejo de Padres/Madres y Dirección, Consejo Rector o profesorado.

En general, su cometido sería dinamizar y hacer un seguimiento de las diversas labores desempeñadas por el Consejo de Padres/Madres.

· La Comisión Permanente del Consejo de Padres/Madres. Está formada por 8 padres/madres y el Grupo de Coordinación con el objetivo de agilizar el funcionamiento del Consejo elaborando previamente los temas que se tratarán en él. Cada uno de estos ocho componentes, elegidos entre la totalidad de los miembros del Consejo, representa un ciclo educativo del periodo escolar (E.I. 2 representantes, E.P. 3, E.S.O. 2 y E.S.P.O. 1). En este caso, la elección se realiza según acuerden los miembros de cada ciclo: de forma voluntaria, votación, designación directa...

Como conclusión nos gustaría reseñar que este proyecto de participación del colectivo de padres/madres en la vida de la Ikastola ha sido un anhelo perseguido por el Consejo de Dirección desde hace mucho tiempo, y que su puesta en práctica ha cumplido, sin duda, nuestras expectativas tanto por los altos niveles de participación e implicación de este colectivo, como por la eficacia de la dinámica de trabajo expuesta. En este sentido, queremos subrayar asimismo que desde Dirección mantenemos una relación directa con los miembros del Grupo de Coordinación para que, además de ofrecer nuestro apoyo, se pueda garantizar la existencia de una línea de acción conjunta en beneficio de la labor educativa. Aunque somos conscientes de que todavía estamos dando los primeros pasos, los miembros del Consejo de Dirección estamos convencidos que se ha conseguido una plataforma eficaz, para lograr un mayor acercamiento entre la familia y la ikastola.

“Eliseo Godoy. Un proyecto educativo para todos”

Antonio Lahoz Aragón y colaboradores⁽¹⁾
Director y profesores del centro



Sumario. 1. Introducción. 2.- Peculiaridades de los alumnos del Centro. 3. La tarea de la Dirección de Centro en la optimización de los recursos humanos y materiales. 4.- Optimización de los Recursos Humanos. 5.- Medidas adoptadas por el Centro para ofrecer una educación de calidad a los alumnos. 6.- Relación del Centro con su entorno. 7.- Experiencias de participación en el Centro. 8. Conclusiones

1. Introducción

“Ser bueno es noble pero enseñar a los demás a ser buenos, es todavía más noble”. Mark Twain.

¿Qué hace que una escuela sea efectiva?.

El reto que tenemos los enseñantes y las escuelas para los próximos años es cómo combinar las investigaciones realizadas a tal efecto junto a las necesidades sociales y psicológicas de los niños. ¿Cómo podemos mejorar las escuelas para que puedan aumentar ambos el éxito de nuestros alumnos como seres humanos y el éxito académico?.

A través de muchos trabajos, los investigadores han constatado la coincidencia de al menos cuatro factores que hacen que las

escuelas tengan éxito.

El primer factor tendría que ver con el liderazgo del director. Este liderazgo debe ser colaborativo, buscando siempre la participación del profesorado y favoreciendo la implantación de nuevos proyectos. La labor del director debe articular claramente los objetivos de la escuela. Además, debería tener también una presencia muy visible en las clases y los pasillos. No olvidemos, por supuesto, que la dirección está activamente involucrada en el diagnóstico de posibles problemas que puedan surgir y para ello crear un clima positivo en toda la escuela es esencial.

El segundo factor desarrollaría la tesis de que una escuela tiene que tener una misión muy clara. La labor del director aquí es clave. Debe encontrar tiempo para desarrollar una visión de lo que debería ser una escuela y compartir esa visión con todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos y padres). La tarea del director es pues articular la misión de la escuela poniendo énfasis en los proyectos innovadores y en las mejoras integrales.

El tercer factor incide en cómo crear un clima de orden y seguridad. Este clima de orden debe involucrar a las familias y a toda la comunidad educativa en las actividades escolares creando un entorno donde los profesores y los estudiantes sean tratados con respeto. Los problemas de los estudiantes deben ser identificados cuanto antes para evitar que se enquisten.

Por último, el cuarto factor hace hincapié en las altas expectativas que la dirección debe tener en los resultados de sus alumnos. Los estudios realizados en algunos de los centros que funcionan muy bien en EEUU demuestran que las altas expectativas que tienen los profesores respecto a sus alumnos se plasman en evaluaciones muy satisfactorias. No podemos estar más de acuerdo. Nuestro claustro de profesores espera de los alumnos buenos resultados y que esos buenos resultados sean producto de una buena enseñanza.

Crear una atmósfera en la clase en la cual no sólo se reconozcan las diferencias entre los alumnos, sino que realmente esas diferencias sean enriquecedoras para el conjunto de la clase.

2.- Peculiaridades de los alumnos matriculados en el centro y aspectos singulares del mismo

Peculiaridades del entorno

El C.E.I.P. *Eliseo Godoy* Beltrán está ubicado en el Barrio de La Romareda (C/ Asín y Palacios, 19) de Zaragoza, en una zona residencial de edificios modernos, amplios viales, grandes espacios verdes y jardines públicos. No existen industrias en el barrio, sólo pequeños comercios dedicados a la venta de lo esencial en el uso diario.

Al ser un barrio residencial, sus habitantes pertenecen a lo que podríamos llamar clase media o media alta: funcionarios con

cualificación, profesionales liberales, pequeños industriales....

El colegio también recibe alumnos/as del Barrio de Casablanca, antiguo barrio rural cuya estructura y población es totalmente diferente del de La Romareda: pequeños artesanos y un gran número de emigrantes de origen ecuatoriano y magrebí. Asimismo, el Centro acoge alumnos del resto de la ciudad ya que la A.M.P.A mantiene un servicio de transporte escolar para unos 150 alumnos.

El barrio de La Romareda está dotado de un gran equipamiento educativo: tanto los colegios públicos como los concertados son muy numerosos en medio de una población actualmente bastante envejecida.

Los servicios públicos son de una gran calidad: aquí se enclavan los 2 grandes hospitales de la ciudad (Miguel Servet y Clínico Universitario), el Palacio de los Deportes, el campo de fútbol, el auditorio, la Escuela Municipal de Danza, Música y Teatro, el cuartel de la Policía Municipal, el Parque de Bomberos, la Cámara Oficial de Comercio.....

El Centro consta de 2 edificios: uno para los niños de 3-4-5 años y 1 aula dedicada a 1º de Primaria (carece de aula de psicomotricidad y sólo tiene una escalera y muy empinada acentuándose el riesgo de siniestro en caso de evacuación, sin embargo posee un amplio patio de recreo separado del edificio de primaria, muy bien asfaltado y dotado de suelo blando y suficiente mobiliario de juegos infantiles)

El edificio de primaria se inauguró en 1977 pero el tipo de construcción es mucho más antiguo, privando más la economicidad que la comodidad, belleza.... obedeciendo a un modelo standard del M.E.C. que ha quedado totalmente obsoleto siendo necesario el remodelar y adaptar todas las dependencias del Centro como veremos más adelante.

El patio de recreo de primaria es muy amplio, con varias pistas de baloncesto, fútbol-sala, zona de árboles, huerto escolar....

Peculiaridades del alumnado

El Centro cuenta con unos 500 niños/as aproximadamente, distribuidos en 22 unidades: 7 de Educación infantil y 15 de Primaria. Un dato original lo aporta el hecho de que, siendo un colegio cuya estructura, distribución, servicios... obedece a un modelo de 2 vías, actualmente existen 4 cursos con una 3ª vía (3º de infantil, 3º, 4º y 5º de Primaria). Esto conlleva graves problemas no sólo de ubicación de estos alumnos sino también de desplazamiento del profesorado especialista, asistencia a diferentes clases (música, informática, inglés...) y ubicación de los recreos.

Otra peculiaridad del Eliseo Godoy radica en que es el único colegio público de Aragón de integración preferente de niños sordos

a través de una actuación combinada con el Colegio La Purísima especializado en niños sordos. Hasta 11 niños/as hipoacúsicos preferentemente de Ed. Infantil y primeros cursos de primaria cursan sus estudios en nuestro Colegio, recibiendo el apoyo de logopedas especializadas en lengua de signos.

En cuanto a la procedencia del alumnado es muy variada:

El 88% son españoles y el 12% emigrantes de hasta 18 nacionalidades diferentes predominando los de origen sudamericano (ecuatorianos, brasileños, colombianos....) rumano y del norte de África.

A pesar de que la mayoría de nuestros alumnos/as son de cultura hispana es necesario establecer un aula de inmersión lingüística para un pequeño grupo de alumnos que desconocen el idioma. El Eliseo Godoy es el colegio del barrio que más niños/as inmigrantes tiene matriculados en sus aulas.

Finalmente destacar que más del 80% de los niños son asiduos clientes del servicio de comedor escolar, permaneciendo ininterrumpidamente en el colegio desde las 9 hasta las 17 horas. De estos niños unos 150 vienen de otros barrios de Zaragoza mediante 3 autobuses contratados por la Asociación de Madres y Padres de alumnos.

3.- La tarea de la dirección del centro en la optimización de los recursos humanos y materiales

Consideraciones generales

El Equipo Directivo (del C.E.I.P. Eliseo Godoy) asumió el reto de trabajar para el Colegio basándose en un proyecto titulado "Eliseo Godoy: un proyecto educativo PARA TODOS". Estas dos últimas palabras resumen la filosofía de lo que pretendíamos conseguir: contar con la colaboración y participación de todos los sectores de la Comunidad Educativa y del entorno más próximo (Junta de Distrito del Barrio, Colegios, IES de la zona....) y al mismo tiempo mejorar en la medida de nuestras posibilidades la calidad de la enseñanza mediante una remodelación de los espacios y recursos materiales del Centro y consiguiendo una máxima rentabilidad de los recursos docentes.

Mejora de los espacios y recursos materiales del Centro

Objetivos

Se partió de la idea de hacer habitable la escuela mediante una profunda transformación de sus dependencias y una modernización de sus servicios para conseguir que tanto los niños como los profesores se sintieran "a gusto" en unos habitáculos aco-

gedores, bonitos, bien decorados, con muebles personalizados y ambientes adaptados al gusto de sus moradores. Para ello era necesario cambiar suelos, muebles, pintura, cortinas, etc de las dependencias más usadas del colegio puesto que operar esta transformación en todas las aulas del colegio, es prácticamente imposible.

Búsqueda de soluciones

- Solicitar con insistencia los medios económicos necesarios a las Administraciones Educativas y Municipales sin decaer en el intento y sin que cundiera el desánimo.
- Implicar a los profesores en proyectos que fueran acompañados de apoyo económico.
- Aplicar el modelo de gestión directa del comedor en colaboración con la A.M.P.A. y buscar el apoyo económico de la Asociación de Padres.
- Sondear cualquier otro medio humano de financiación.

Mejoras realizadas

Prácticamente se han ido transformando poco a poco los 2 edificios del Centro, pero sobre todo aquellas aulas, dependencias, despachos y recreos más utilizados por los niños y profesores y también los espacios que proyectan una imagen positiva del colegio, con la colaboración del AMPA y del Ayuntamiento.

Se comienza a diseñar un proyecto de embellecimiento, ruptura de barreras arquitectónicas, protección contra la humedad... El siguiente paso fue “vestir” determinadas dependencias del Centro de tal manera que su “look” las hiciera estar al gusto de quienes tuvieran que visitarla con asiduidad.

Es necesario destacar el hincapié que se ha hecho en mejorar todo lo posible dos tipos de instalaciones: el comedor y sus dependencias y los patios de recreo de infantil y primaria.

El Eliseo Godoy dispone de amplios patios de recreo. Cuando empezó nuestra gestión, el patio de Educación infantil se encontraba en unas condiciones penosas que se han subsanado con el asfaltado de los patios y la mejora del mobiliario deportivo. Finalmente, añadir una larga lista de pequeñas reparaciones necesarias para mejorar el funcionamiento diario del colegio, fomentar el ahorro y disponer del material y de los juegos didácticos necesarios para todos los ciclos del colegio.

4.- Diversidad de proyectos: optimización de los recursos humanos

El Centro lleva a cabo una gran variedad de proyectos de los que queda constancia en su página web, muy viva y activa y que

cuenta con la colaboración del AMPA: <http://www.educa.aragob.es/cpegbzar/index.html>

El Centro cuenta con una plantilla equilibrada y suficiente de maestros para las demandas y retos que en el momento presente se están planteando (8 de E.I., 11 de E.P., 4 de E.F., 4 de Inglés, 2 de Música, 2 de P.T., 2 de A.L., 1 de alemán compartido y 2 de religión). Disponemos de un personal de servicios que, aunque con una variada dependencia laboral cumple con un alto grado de eficacia, constituyendo un colectivo en torno a 30 trabajadores, en el que el mayor peso numérico lo ostentan las monitoras del comedor (16), trabajadoras de la cocina (5), limpiadoras (4), conserjes, auxiliar administrativo, auxiliar de infantil

La media del profesorado sobrepasa con creces los 50 años. Sin embargo la mayoría han comprometido su larga y dilatada experiencia colaborando en una serie de medidas encaminadas a mejorar distintos aspectos organizativos como:

- Adaptación del Plan de Acción Tutorial a las nuevas circunstancias legislativas y a las nuevas necesidades.
- Revisión del Plan de Atención a la Diversidad.
- Potenciación de la figura del tutor: que el tutor se sienta apoyado y valorado por todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- Mejora de la Coordinación entre los Ciclos a través de la C.C.P. (Comisión de Coordinación Pedagógica).
- Apoyo a las iniciativas del Claustro a la dedicación y trabajo de los profesores potenciando la flexibilidad del horario.
- Adopción de una serie de medidas de orden interno tales como una mejor distribución y organización de los recreos, subidas/bajadas de escaleras, orden en los pasillos.

Estas medidas (aparentemente intrascendentes) posibilitan la existencia de hábitos necesarios en una comunidad escolar para conseguir el orden y la disciplina que favorezcan una convivencia más grata.

- Revisión del R.R.I. (Reglamento Régimen Interno).

Finalmente resaltar, como una de las prioridades del Centro para todo el periodo de duración del mandato de este Equipo Directivo, la voluntad de apoyo y reconocimiento de cualquier iniciativa pedagógica que se plasme a través de un proyecto. Sabemos que la imagen de un Centro se va potenciando y promocionando por este tipo de trabajos cuyo esfuerzo y dedicación no están suficientemente valorados.

Objetivos de los proyectos

- a.- Estudiar la relación entre los diferentes miembros de la C. Educativa.
- b.- Potenciar la realización de actividades dentro y fuera del recinto escolar como contribución a la formación integral del niño.
- c.- Proyectar la imagen del colegio no sólo en su ámbito más próximo sino, siempre que sea posible, extenderla a ámbitos más amplios.
- d.- Fomentar el enriquecimiento personal y el empleo correcto del tiempo libre.

- e.- Concienciar a nuestros alumnos en la idea de pertenencia a la Unión Europea mediante el conocimiento de otras lenguas, costumbres... de alguno de sus países.
- f.- Favorecer el interés por el teatro como medio de estimular la convivencia, combatir la timidez y mejorar la expresión oral del alumnado.
- g.- Potenciar el empleo de las Nuevas Tecnologías como herramienta útil de trabajo para el profesor y los niños.
- h.- Favorecer la convivencia y el conocimiento de las comarcas de Aragón mediante la participación en programas de aulas de naturaleza, arte y cultura.

Breve descripción de los más relevantes

- *Grupo de teatro*, está dirigido por D. José Martínez-Losa con la colaboración de D^a Magdalena Cervera. Realizan pequeñas obras de teatro dentro y fuera del colegio. Han recibido importantes premios por sus actuaciones. Participan alumnos de 2º y 3er. Ciclo de Primaria.
- *“Educar a través del deporte”* busca, a través del atletismo, inculcar a los jóvenes atletas de 4º, 5º y 6º una serie de hábitos y valores ético-deportivos, así como alcanzar una mejora física y de la salud. Estos atletas copan los primeros puestos del ranking aragonés destacando sus saltadores de altura como los mejores de España. Está coordinado por D. Antonio Lahoz.
- *“El uso de las TIC en el Centro”* quiere integrar esta nueva herramienta en el quehacer diario en el aula para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje- Está dirigido por D. Antonio Pérez.
- *“Huerto Escolar”*: busca aproximar a los niños/as a una realidad que les es, en muchas ocasiones, ajena y que les resulta sugerente y muy atractiva. Está a cargo de D. Daniel Bondía con la colaboración de D.^a Carmina Obón, D^a Marisol Heras y D^a Carmen Milián.
- *“Integración de espacios abiertos”* cuenta en su organización y gestión con la colaboración de la A.M.P.A. a la hora de abrir el Centro en horario extraescolar a través de una serie de actividades (guardería, biblioteca, actividades extraescolares...). Está dirigido por la profesora D^a Inmaculada Gordún y por una madre, D^a Yolanda Cano.
- *Anticipación del francés y alemán como 2º idioma optativo* para los cursos de 5º y 6º. Estas clases son impartidas por los profesores D^a Carmen Mir y D. Joaquín Lahoz respectivamente.
- *Formación en lengua de signos “Caminando hacia el bilingüismo”* (3ª Edición) con la colaboración de la Agrupación de sordos de Zaragoza. En esta actividad participan padres/madres, profesores y niños/as oyentes del Centro. Está dirigido por D^a Teresa León.
- *“Caminando hacia el bilingüismo”* : con el mismo título que el anterior, se va a desarrollar la 2ª convocatoria de este proyecto de innovación presentado a nivel nacional, en el que están representados los integrantes del Equipo de Atención a la Diversidad y tutores de niños/as con problemas auditivos. Está dirigido también por D^a Teresa León.
- Prevención del absentismo escolar es un proyecto dirigido por D^a Magdalena Cervera.
- Elaboración de materiales para niños procedentes de países de habla no hispana, a cargo de D^a Montserrat Plaza.

- *Hábitos de salud* y respeto a los animales de compañía es un proyecto para alumnos de 1er Ciclo coordinado por D^a Carmen Abad.
- *“Aula de la naturaleza, arte y cultura”* pretende un acercamiento a una comarca de nuestra tierra para conocer su historia y su medio natural. Está dirigido por D. Gabriel Fustero.
- *“Apertura en vacaciones”* pretende conciliar la vida familiar y laboral mediante la apertura del Centro en vacaciones de Navidad, Semana Santa y Verano. Está coordinado por una madre y por D. Gabriel Fustero.
- *“Colonias de inglés en Albaracín”* se desarrolla en la Escuela-Hogar de Albaracín. Es compartido con otro colegio de la zona y está coordinado por D. Gabriel Fustero.
- *Proyecto de biblioteca*. Coordinado por D^a Estrella Laya, es muy ambicioso. Cuenta con la colaboración de otros 7 profesores del Centro. Será objeto de una dedicación más extensa junto con el proyecto “Caminando hacia el bilingüismo” en otro apartado de esta exposición.
- *Proyecto de consumo*. Llevado a cabo por el equipo directivo del Centro.

5.- Medidas adoptadas por el centro para ofrecer una educación de calidad a los alumnos

Indudablemente cualquier mejora realizada en el Centro tanto si se refiere al aspecto material como educativo repercute directamente en la calidad de la educación de los alumnos.

En este apartado nos vamos a referir únicamente a medidas de índole educativo y a medidas pedagógicas.

Estas medidas van encaminadas a conseguir un ambiente de convivencia, socialización, integración y atención individualizada hacia el alumnado. Entre ellas destacan:

a) *Apoyos* realizados por el profesorado atendiendo fundamentalmente en 1er. Ciclo las dificultades en lecto-escritura, comprensión oral, razonamiento básico y operaciones matemáticas básicas, en 2º ciclo dificultades en comprensión lectora, expresión oral, razonamiento lógico y operaciones matemáticas básicas y en 3er. Ciclo dificultades en expresión oral y escrita, prácticas de ortografía, reflexión sobre la lengua y resolución de problemas.

b) *Desdobles*: El tutor/a se queda con la mitad de la clase y la otra mitad da su clase de inglés o de música. Se desdobra inglés en 1er y 2º Ciclo y música en 1er. Ciclo. El tutor/a con la mitad de la clase, va “reforzando” aquellos aspectos más “duros” de las áreas instrumentales.

c) *Inmersión lingüística*. El profesor de alemán se hace cargo de 2 – 3 niños/as inmigrantes hasta que su conocimiento del idioma español les permite poder asistir a clase sin demasiados problemas.

d) *Actividades complementarias*. El número de salidas que se realizan en el Colegio desde Educación Infantil hasta 6º de Primaria es enorme. De tal manera que casi todas las semanas hay 2 – 3 que van desde visitas a granjas- escuelas, excursiones de 1 día, visitas a museos, fábricas.... hasta una semana en la nieve (Semana Blanca) o una semana en Daroca.

e) *Actividades extraescolares*. Están organizadas por la A.P.A. y normalmente ocupan la franja horaria de 12,30 a 15,30 correspondiendo con el comedor, de 17 a 18 horas y, los fines de semana, las competiciones deportivas. Son muy numerosas y de una gran calidad en sus prestaciones.

f) *Animación a la lectura*. Existe un gran proyecto sobre animación a la lectura financiado por la D.G.A. y en el que intervienen profesores de todos los ciclos. Se ha empezado por filtrar los libros e informatizarlos para continuar aumentando los recursos bibliográficos, documentales y multimedia. Se ha mimado el aula destinada a la biblioteca siendo el lugar más acogedor del colegio y la biblioteca permanece abierta de 12,30 a 15,30 y de 17 a 18 horas a cargo o bien de monitoras del comedor o bien de una persona contratada por la A.M.P.A.

En el horario escolar hay turnos para realizar actividades de animación a la lectura y todas las clases disponen de su biblioteca de aula.

6.- Relación del centro con su entorno

Es muy importante hacer constar la colaboración estrechísima con la *Asociación de Madres y Padres de Alumnos* sin cuya cooperación y ayuda hubiera sido imposible sacar adelante servicios como el comedor, la guardería, transporte escolar, actividades extraescolares, biblioteca... que son dirigidos, financiados y están bajo la responsabilidad de la A.M.P.A. El equipo directivo en este campo se ha limitado a prestar una ligera ayuda en forma de asesoría pedagógica, pequeñas colaboraciones y muchas horas de reuniones para solventar conjuntamente los problemas que iban surgiendo. Hoy en día está consolidada la gestión directa del comedor por la A.M. P.A. ofreciendo un servicio de una gran calidad a 450 alumnos/as del colegio así como otros servicios complementarios como la guardería, biblioteca ... de una exquisita eficacia. Punto especial merecen las actividades extraescolares que destacan por su gran variedad y algunas de ellas ocupan el primer lugar dentro de Aragón: El atletismo del *Eliseo Godoy* es el mejor en cantidad (número de practicantes: más de 100) y calidad (gran número de campeones de Aragón). Participamos en los Juegos Escolares de Aragón, en Atletismo Divertido (Hace 2 cursos las chicas fueron campeonas de Aragón y 5ª de España) y en multitud de pequeños cross de la ciudad. El deporte trasciende el ámbito del colegio a través del *Club Deportivo Elemental Eliseo Godoy* que acoge niños/as de varios colegios e institutos en la modalidad de atletismo hasta los 16 años y la Agrupación Deportiva Alierta-Agusto que está especializada en baloncesto acogiendo niños y jóvenes hasta los 20 años de los C.P. *Eliseo Godoy*, *Cesáreo Alierta* y *Cesar Augusto*, fundamentalmente.

Las *Jornadas culturales* son un medio para aprender fuera del aula para proyectar la imagen del colegio en el entorno más próximo y para tratar un tema monográfico de gran resonancia. Constan de algunas actividades fijas: Carrera por el Colegio, teatro por los actores del colegio en el salón de la Junta de Distrito, meriendas saludables.... Este año están dedicadas al Cantar de Mío Cid.

Otras formas de relación con el entorno

El Centro también se coordina con otros centros educativos de la zona y con otras instituciones. Colegios (prácticas deportivas y educativas), Institutos (información sobre ellos a los alumnos/as de 6º, seguimiento de adaptación de los alumnos/as en 1º de la E.S.O), Facultad de Educación (realizan gran número de prácticas en nuestro colegio, visitas de alumnado extranjero al Centro, representaciones de nuestro grupo de teatro en la Facultad, participación en jornadas organizadas por dicha Facultad). Con la Junta de Distrito (ayuda y colaboración, participación en concursos, fiestas, organización de la carrera *Eliseo Godoy*, con el Centro de Salud (visitas, charlas), con el Colegio “La Purísima” de niños sordos (reuniones de trabajo con el equipo de Atención a la Diversidad, actividades formativas, proyecto de innovación “Caminando hacia el bilingüismo”).

7.- Experiencias de participación en el centro

Ratones de biblioteca

Roedores de biblioteca es lo que queremos fomentar con nuestro proyecto que está integrado en el Plan de Bibliotecas Escolares y Promoción de la lectura y escritura convocado por el departamento de Educación.

Nuestros objetivos fundamentales son, por una parte, instaurar un modelo de biblioteca actualizado, con una gestión centralizada de todos los materiales informativos del centro en cualquier formato, que nos permita facilitar la consulta y el préstamo y, por otra, el fomento de la lectura y escritura y la formación de los alumnos en el uso de las fuentes de información en todos los soportes.

Para llevar a la práctica el proyecto este curso hemos llevado a cabo diferentes actuaciones en las que han participado profesores, alumnos y la persona del AMPA que atiende la biblioteca en horario extraescolar. Destacamos algunas de ellas:

- Se ha realizado un seminario para efectuar tareas de señalización, ambientación de la biblioteca, expurgo, catalogación y clasificación del material atendiendo a la CDU.
- Se realizó un mercadillo de libros de segunda mano con el material expurgado. Los alumnos/as de 6º fueron los encargados de la venta.
- Cada aula de 6º de Primaria ha impreso un libro, el cual contiene escritos de todos los alumnos, en diferentes géneros literarios
- Se han programado actividades de formación de usuarios para todos los alumnos del centro desde la etapa infantil hasta el tercer ciclo de Primaria.

- Se ha mantenido abierta la biblioteca fuera del horario escolar, tanto al mediodía como por las tardes todos los días de la semana.
- Se han organizado y programado actividades de fomento de la lectura.

Hemos iniciado la tarea pero queda mucho por hacer. Pensamos que la biblioteca se ha de integrar en el currículum, organizando actividades motivadoras y utilizando diferentes estrategias metodológicas que animen a los alumnos a acudir a ésta para encontrar respuestas a sus actividades escolares y para descubrir el hábito lector como un elemento de disfrute personal.

Caminando hacia el bilingüismo

Probablemente una buena parte de los homo sapiens que poblamos “la piel de toro” en estos momentos tenemos noticia de algún sordo famoso; verbi gratia, uno nacido en Bonn (Alemania), compositor de sinfonías excepcionales: Ludwig Van Beethoven; otro, español, aragonés de Fuendetodos, pintor genial que se anticipó al movimiento expresionista: Francisco de Goya y Lucientes. Pero, en realidad ¿qué sabemos en profundidad de ese mundo de sonidos amortiguados –en el mejor de los casos-, o de ausencia total de los mismos –en el peor-? Más bien poco o nada.

Por eso pensamos que el universo educativo no puede –valga el fácil juego de palabras- “hacer oídos sordos” ante este asunto. Y es por ello, también, que el *Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Eliseo Godoy* Beltrán ha tomado la determinación de ofrecer una respuesta que permita mejorar el aprendizaje y la sociabilidad de los niños hipoacúsicos y sensibilice, de paso, a toda la comunidad educativa, en general.

Por esta razón, el *Proyecto de Innovación Educativa* que viene desarrollando el C. P. Eliseo Godoy Beltrán no podía ceñirse solamente al alumnado con deficiencias auditivas, ni siquiera tan sólo a todos los discentes, sino que era condición sine qua non para su éxito que abarcase obligatoriamente a las personas adultas, entiéndase padres y profesores.

De esta forma, este centro educativo se propuso llevar a la práctica el proyecto *Caminando hacia el Bilingüismo* vertebrándolo en varios apartados complementarios entre sí:

- Un curso para alumnos sin problemas de audición, desde Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria.
- Un curso para padres, tanto de hijos hipoacúsicos, como oyentes.
- Un curso para profesores del Centro, tengan o no en sus clases educandos con alguna deficiencia auditiva.
- Un taller de habilidades sociales conjunto para alumnos hipoacúsicos y para oyentes.
- Una experiencia de intentar facilitar el acceso al currículo a los alumnos sordos mediante la intervención de la profesora especialista en Lengua de signos, dentro del aula junto con el profesor tutor del grupo.

Esto nos hace creer firmemente, posiblemente sería mejor decir estar seguros, en la labor educativa, cultural y social de este

proyecto, porque empresas punteras como ésta son necesarias, cuando no imprescindibles, para eliminar o al menos, mitigar las barreras que separan todavía en el siglo XXI a las personas con alguna deficiencia física de las que no la padecen. Esfuerzos tan loables merecen, sin duda, la pena y deben contar con el apoyo de las Administraciones y con el de cualquier persona amante de la filantropía.

8. Conclusiones

Hoy en día estamos viviendo en un mundo que está continuamente cambiando. La sociedad evoluciona a pasos agigantados y la escuela tiene que ser fiel reflejo de esos cambios. Nuestra enseñanza tiene que estar basada en la justicia social y en una educación para todos. De acuerdo con J. Blanks, el fin de la enseñanza actual es transformar la escuela para que niñas y niños, estudiantes con problemas de aprendizaje y de diferentes culturas, clases sociales y diversos grupos étnicos tengan acceso a las mismas experiencias y oportunidades de aprendizaje. En otras palabras, la escuela pública es consciente de que sólo así estamos construyendo un mundo mejor. Por ello, el claustro de profesores de nuestro colegio sabemos el papel que desempeñamos en ese cambio y, por lo tanto, estamos en un proceso constante de autoevaluación y transformación.

Los padres pueden ser una fuente importante de ayuda, orgullo y motivación para el progreso de los niños en la escuela. Es crucial no sólo mantenerlos informados, sino también darles la oportunidad de ayudar e involucrarse en la forma en que sus hijos aprenden.

Finalmente, las instituciones deben participar activamente en todos los aspectos de la tarea educativa de los centros. No regatear medios humanos ni materiales; desde los servicios municipales que se responsabilizan del mantenimiento y guardería de los edificios y dependencias hasta los servicios competenciales autonómicos que pueden dotar de más y mejores medios humanos y materiales y, por supuesto, abordar mejoras de índole estructural para conseguir unos centros dignos y operativos para abordar, sin complejos, la difícil labor de la escuela pública. Todas las carencias que se detectan en la red pública, que nadie duda que ha mejorado en las últimas décadas, hacen que el alumnado, no esté bien equiparado con otras alternativas de elección, produciendo un efecto inequívoco de concentración de un determinado tipo que requiere mayor atención por sus dificultades. No es éste el caso del colegio en cuestión, por el momento. Sin embargo se está gestando dicha situación por lo que las medidas políticas educativas deben dar un paso definitivo para equiparar las situaciones tan dispares en cuanto a los centros de los medios urbanos, especialmente.

(1) Han colaborado en la elaboración de este artículo Lourdes Rodríguez Santamaría, Jefe de Estudios del Centro. Estrella Laya Ochoa, Profesora de Pedagogía Terapéutica. Teresa León Ballestín, Profesora de Audición y Lenguaje y Daniel Bondía Gil, Profesor de Educación Primaria.

Una experiencia de dirección participativa

Isabel Pizarro García
Directora



Sumario: 1. Introducción. 2. Qué significa participar. 3 El papel de la dirección. 4 Participación de las familias en el centro. 5 La interacción entre los distintos colectivos

Introducción

Este artículo intenta recoger la experiencia de la dirección de una escuela infantil (0-6 años) de Getafe de titularidad municipal que hace de la participación su seña de identidad.

La Escuela Infantil Mafalda comenzó a funcionar en el año 1987, aunque el equipo inicial del Centro formaba parte de otra Escuela Infantil del municipio que venía funcionando desde el año 1979 en que comenzaron su andadura los ayuntamientos democráticos.

La dirección, tanto de la *Escuela Infantil Mafalda* como de la Escuela Infantil Prado Acedinos de la que procedían los trabajadores, era nombrada, sólo para el primer año de funcionamiento, por del Patronato de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Getafe. Sobre este Patronato recaía la responsabilidad del funcionamiento de estos Centros.

A partir del primer año, la dirección era elegida y renovada cada tres años de entre el equipo educativo del centro. Desde el año 1998 no se han vuelto a renovar los directores de los centros y es el propio Ayuntamiento el que hace convocatoria abierta a la que puede optar cualquier trabajador de esta Administración que cumpla los requisitos de la convocatoria. Con este sistema se ha cubierto la vacante en la dirección de la Escuela Infantil Casa de los Niños, también de titularidad municipal.

En la *Escuela Infantil Mafalda* se ha mantenido desde su creación hasta el momento actual la misma dirección. Esto tiene algunos inconvenientes, pero una gran ventaja: ha servido para consolidar la participación como instrumento que permite avanzar en el proceso de crecimiento del equipo, en la implicación y compromiso de las familias del centro y que está inmerso en la tarea cotidiana en el aula, es decir, impregna la vida de la escuela en su conjunto.

Qué significa participar

Entendemos la participación como un proceso de colaboración que lleva a la comunidad educativa a compartir metas comunes implicándose en la toma de decisiones y en las tareas que se derivan de dichas metas.

Una dinámica participativa ralentiza el proceso y la toma de decisiones a la vez que crea un trabajo intenso en la escuela, pero mejora el clima de convivencia y enriquece la acción educativa.

Participar supone ser activo en los diferentes procesos, pero también conlleva valorar, asumir y desarrollar metas colectivas. Participar supone ejercitar una serie de actitudes ligadas a los procesos de colaboración, como son la apertura, la flexibilidad, el respeto a la diversidad, la generosidad, así como fomentar hábitos que faciliten las actividades comunes.

La escuela se convierte así en un lugar privilegiado para ejercitar la colaboración por la riqueza de interacciones que se producen, los amplios períodos de tiempo de convivencia y la facilidad para encontrar metas comunes. Es obvio que en los diferentes colectivos de la comunidad educativa, aunque no siempre coincidan los intereses, no son contrapuestos o incompatibles, pues a todos les interesa que el centro funcione bien, lograr una educación de calidad, trabajar en un buen clima, etc. Es evidente que no se puede considerar que un funcionamiento es participativo si no existe la posibilidad de opinar, decidir y actuar, en definitiva, de poder intervenir en los procesos en los que se está implicado.

El papel de la dirección

Se habla poco de la labor ejercida por la dirección que aunque es evidente que está integrada en la tarea realizada por el equipo del centro tiene un papel claramente decisivo en la dinámica del mismo. La dirección del centro debe ser el garante de la verdadera participación de los distintos colectivos que componen la comunidad educativa. El estilo de dirección facilitador de la información, abierto a propuestas, conciliador, gestor de recursos, planificador, etc., es decisivo para que la escuela se oriente en esta línea en que la participación sea real.

De las distintas funciones que la dirección de un centro educativo debe llevar a cabo, destacaría:

- * Propiciar la coordinación del equipo.
- * Favorecer la participación real de las familias en el centro.
- * Fomentar la interacción entre los distintos colectivos de la comunidad educativa.

Coordinación del equipo del centro

Es el caballo de batalla de la dirección. Llegar al equilibrio de facilitar la participación real, con el ejercicio de la autoridad necesario para que el grupo avance como colectivo y no se pierda en conflicto de intereses individuales, es un aprendizaje que se tarda años en conseguir.

En este proceso por el que pasa la dirección, máxime en el caso que nos ocupa de una dirección elegida entre el colectivo de trabajadores, destacaría:

- “ El respeto a las tareas de todos y cada uno de los miembros del grupo y exigir en función de la responsabilidad de cada uno.
- “ La escucha permanente a los altibajos que se dan, tanto individuales como de grupo, subgrupos, etc. En este aspecto, ha sido fundamental, para entender las distintas situaciones que se dan e intervenir de manera saludable, el trabajo de colaboración entre la orientadora del Equipo de Atención Temprana y la dirección.
- “ Entender los conflictos como una situación normal en la dinámica de trabajo de los grupos pero ayudando a canalizarlos hacia situaciones de aprendizaje y crecimiento del equipo.
- “ Respetar y hacer respetar el orden del día de las reuniones y canalizar otros temas que surjan en el desarrollo de las mismas, buscándole otro espacio que no interfiera en el normal desarrollo de la reunión.
- “ Facilitar una organización que tenga en cuenta las necesidades del colectivo y no anteponga los intereses individuales sobre los del grupo.
- “ Facilitar espacios de encuentro sistemáticos y planificados dentro de la organización del centro.

La coordinación del equipo se realiza a través de:

- Reuniones de equipo generales.
- Comisión de Coordinación.
- Reuniones de equipos de nivel y ciclo.
- Reuniones de Dirección con el personal no docente.

· **Reuniones de Equipo:**

Son un instrumento de trabajo fundamental y básico para el desarrollo del Proyecto Educativo de Centro.

La dirección tiene un papel fundamental en las reuniones que el equipo debe mantener para elaborar criterios consensuados de funcionamiento, compartir experiencias, desarrollar su trabajo en el aula, avanzar en la formación específica, etc.

Es muy importante dentro de este papel de la dirección:

- Diseñar la reunión
- Anticipar los temas
- Estimar los tiempos
- Hacer una introducción que sitúe y contextualice los temas
- Proponer procedimientos
- Ayudar a discriminar lo importante de lo urgente. Priorizar
- Recoger por escrito lo que se trata y ponerlo al servicio del grupo (Memoria colectiva)

· **Reuniones de Comisión de Coordinación:**

La forman la dirección y las maestras de apoyo de los niveles. Sus funciones son:

- Intercambio de información entre niveles
- Agilizar la resolución de pequeños problemas desde una perspectiva global del funcionamiento general del centro
- Avanzar propuestas de trabajo en equipos que agilizan el desarrollo de las reuniones generales

· **Reuniones de coordinación de maestros/as de nivel y ciclo:**

Facilitan el seguimiento de niños/as, el desarrollo de la programación de aula, etc.

Participación de las familias en el centro

Las familias constituyen un elemento esencial en una Escuela Infantil. Son las encargadas de trasvasar toda la información rele-

vante de sus hijos/as a los profesionales para entender los procesos por los que pasa el niño/a y así poder intervenir de manera ajustada.

Por esto, el trabajo que nos planteamos con los padres/madres parte de una colaboración estrecha familias-escuela, necesaria y fundamental para ayudar al niño/a a crecer.

El trabajo con familias se realiza a través de:

- .. Contactos diarios a la llegada y recogida de los niños/as.
- .. Información escrita individual a diario en los grupos de más pequeños y cuando es necesario por alguna situación concreta en los grupos de mayores.
- .. Reuniones de grupo de nivel, al menos, una vez al trimestre.
- .. Entrevistas individuales siempre que se consideren necesarias por demanda de las familias o de la tutora.

Las familias participan además en el órgano de gestión del centro con representantes en el Consejo Escolar y en la Asociación de madres y padres. Esta constituye un cauce importante de participación en el centro ya que colabora como colectivo en varias actividades que se mantienen durante el curso (inglés, natación, teatro, escuela de padres y madres, biblioteca) y otras específicas que se realicen en momentos puntuales (noche de magia, actividad de cuenta-cuentos, fiesta fin de curso, etc.).

La coordinación de estas actividades se establece de común acuerdo con la dirección del centro y, cada uno desde nuestro papel, colaboramos para que todo se desarrolle de la mejor manera posible.

La interacción entre los distintos colectivos

No es posible mantener un buen clima de trabajo, importante en cualquier lugar, pero fundamental en un entorno educativo donde la interacción adultos – niños/as – familias es tan estrecha, si todos los colectivos implicados no colaboran para que esto se cumpla. Hay colectivos en la escuela (cocineras, personal de mantenimiento) que no tienen una implicación tan directa en la actividad educativa. Pero su papel es fundamental en el centro, así como la repercusión que para el resto de los colectivos tiene el buen clima de trabajo que se crea.

Hay situaciones cotidianas que se potencian porque favorecen la relación del personal no docente tanto con maestras como con niños/as y familias. Destacamos:

- Las cocineras pasan a diario por las aulas del primer ciclo para saber los niños/as que han asistido al centro y recordar el menú.

- Los niños/as del ciclo 3-6 años (dos responsables cada día de cada grupo) pasan a la cocina a dar cuenta de los que están, las dietas que tienen o cualquier otra incidencia a destacar.
- Las cocineras facilitan a las familias el menú mensual que elaboran. En algunos casos, a demanda de alguna familia, les facilitan recetas de alguna de las comidas del centro.
- El personal de mantenimiento tiene un trato cotidiano y muy cercano con el resto de colectivos de la escuela.

Nos consideramos un equipo donde todos y cada uno tenemos una labor encomendada que tratamos de desarrollar lo mejor que sabemos para, con la colaboración de todos, *“ayudar a los niños/as en su proceso de crecimiento desde el respeto a su propio protagonismo pero con una mirada permanente que nos permita ajustar la respuesta educativa que necesiten”*.



La implantación de la norma ISO 9001:2000 en un centro público de Secundaria: Toda una aventura

Vicente Docasar
Director



Nuestro instituto tiene un pasado ligado a los estudios de formación profesional, pero con la implantación de la LOGSE incorpora a su oferta educativa los estudios de Educación Secundaria y los de Bachillerato. La oferta actual de nuestro centro es amplia, y puede satisfacer las demandas y necesidades de un amplio abánico de estudiantes. El IES Daviña Rei ofrece actualmente estudios de :

A.- 8 Grupos de Educación Secundaria Obligatoria

B.- 6 Grupos de Bachillerato (Tecnológico, Científico, Humanidades y Sociales .)

C.- 4 Ciclos de Grado medio (Cuidados auxiliares de enfermería, Instalaciones electrotécnicas, Equipos electrónicos de Consumo y Electromecánica de Vehículos.

D.- 2 Ciclos de Grado Superior (Sistemas de Telecomunicación e Informáticos y Salud Ambiental).

Hace unos años , la dirección general de Formación Profesional de la Consellería de Educación de Galicia tuvo noticia de que en el País Vasco había centros de secundaria que mantenían implantados con éxito sistemas de calidad basados en la norma ISO 9001:2000. Consideraron que trasladar esta experiencia a Galicia podría ser muy interesante e invitaron a seis centros gallegos a participar en la experiencia de implantación de este sistema, bajo la tutoría de uno de los institutos vascos ya certificados. Dada la tradición inconformista e innovadora de nuestro instituto, nuestro centro aceptó la invitación sin dudarlo, aunque la verdad es que poco sabíamos en ese momento del alcance real del proyecto en el que estábamos a punto de entrar. Esa experiencia comienza a principios del año 2000, y en ella participamos tres institutos de la provincia de Coruña y tres de la provincia de Lugo. De aquellos seis centros, tres contamos actualmente con la certificación de calidad, otorgada por la empresa AENOR.

Tanto el diseño como la implantación del sistema han sido (y no podía ser de otra manera) progresivos; es decir, no se le ha sometido al profesorado a cambios radicales en un solo curso. Ello sería, por otra parte, imposible. Afortunadamente, y esto está en el haber de nuestra plantilla, nunca, ni siquiera en los delicados momentos de las auditorías, se han manifestado actitudes de rechazo al sistema, o al menos, nunca han trascendido de manera directa. Y eso que la implantación implica un esfuerzo suplementario y, sobre todo, un cambio de mentalidad importante en cuestiones clave de nuestra labor docente.

Así como en otras ocasiones la administración merece ser criticada, en este proyecto ha realizado un enorme esfuerzo para que la formación impartida por nuestros tutores del País Vasco se realizara en las mejores condiciones materiales. Además de eso percibimos, en todo momento, el estímulo y la ilusión, muchas veces de manera directa, de los máximos responsables de la dirección general a la que antes hacía mención. Su implicación ha sido tan grande que han puesto en marcha ya seis redes de centros trabajando en este proyecto, y hasta la propia dirección general de formación profesional cuenta actualmente con la certificación de calidad. Pero también hay que decir que, a la hora de la verdad, el trabajo duro de implantación recayó sobre la plantilla de nuestro centro y, de manera especial, sobre su equipo directivo (que dicho sea de paso, asumió su liderazgo de una manera ejemplar). Todo el personal del centro puso en este proyecto su granito de arena, pues sin esa colaboración es absolutamente imposible llevar a buen puerto un proyecto de estas características. Faltaríamos a la verdad si no dijésemos que en esta aventura también hemos encontrado ciertas dificultades, que con enorme paciencia y tenacidad hemos ido superando.

La primera dificultad es tratar de persuadir a un colectivo de funcionarios (con empleo y sueldo estable) de la necesidad e ilusión de mejorar su centro sin que por ello vaya a recibir ninguna mejora salarial o reducción horaria. También es difícil superar inercias muy asentadas en la manera de hacer las cosas. Por otra parte, es muy satisfactorio ver cómo poco a poco se van consiguiendo pequeñas mejoras, cómo poco a poco va subiendo la autoestima colectiva, y cómo, si miramos hacia atrás, antes de implicarnos en esta filosofía, podemos decir sin lugar a dudas que el centro ha experimentado una importante mejora en casi todos los órdenes a lo largo de los últimos años, y así se ha percibido también por parte de la sociedad, que nos ha premiado con su confianza, incrementando, de manera notable, el número de alumnos que han confiado en nosotros durante los últimos años, llegando prácticamente a duplicar nuestra matrícula de alumnos/as.

Se nos puede preguntar cómo se ha notado la introducción de este proyecto en nuestro instituto. Tengo que decir que, en primer lugar, nos ha permitido diagnosticar los problemas y su alcance, y nos ha ido inoculando la cultura de no permanecer pasivos ante los malos resultados, o ante cualquier contingencia o deficiencia que se pueda producir en nuestro instituto. También hemos avanzado mucho en la planificación, tanto a largo como a corto plazo, estableciendo un todo coherente desde la filosofía que anima a nuestro centro (lo que en terminología de la calidad se denomina “misión”, que viene a ser nuestra pequeña constitución), hasta el seguimiento casi diario de los objetivos programados para cada curso. En resumen, creemos que, con todas las dificultades inherentes a un centro de secundaria complejo, como es el nuestro, la implantación de un sistema de calidad ha supuesto una importante mejora de su gestión y del servicio que prestamos a alumnado, familias y empresas.

Se nos puede preguntar también cómo incide esto en el colectivo del alumnado. Antes de responder directamente a la pregunta, me gustaría matizar que la satisfacción del alumnado con el centro no se basa sólo (ni muchas veces principalmente) en si aprueba todo o no. Cómo se siente tratado, cómo se atienden sus problemas o dificultades, en definitiva, si se le respeta y se le escucha, puede provocar más satisfacción que la de aprobar o suspender un determinado número de asignaturas. Pero, para responder a la pregunta directamente, lo haré en términos numéricos. En la última encuesta de grado de satisfacción se les planteó a los alumnos/as once preguntas. La primera es En general, ¿Estás satisfecho en este centro? La media de todos los grupos del centro (a su vez cada grupo ofrece la media de todos sus alumnos/as) fue de 7,53 sobre 10. Y la media de las diez preguntas siguientes, que están enfocadas sobre distintas cuestiones de funcionamiento, fue de 7,12 sobre 10. Creemos que este dato no necesita mayor explicación.

Sería bien importante hacer estas preguntas en todos los centros. Las respuestas serían clarificadoras.

Todas las quejas, sugerencias y reclamaciones que se presentan en el buzón (y que son muchas) son contestadas, de manera personal si aparecen con nombres y apellidos, y de manera colectiva en un tablón de anuncios si se presentan de manera anónima. En estos formularios aparecen todo tipo de cuestiones: desde reclamaciones pintorescas, hasta cuestiones de mucha envidia sobre aspectos de la organización del centro, pasando por múltiples aportaciones para solucionar pequeños problemas materiales. Eso sí, poco a poco el alumnado va entendiendo la función del buzón, no derivando en él problemas que puedan tener con los profesores/as y que deben tratarse por otras vías. Pensamos que este sistema acerca a nuestro alumnado, y le compromete con la marcha del instituto.

Todas las sugerencias, quejas y reclamaciones son contestadas y podríamos asegurar que las que tienen solución, todas son solucionadas, porque para nosotros la participación activa del alumnado en el sistema aporta a éste una enorme legitimidad. Así que hacemos todo lo humanamente posible por resolver las cuestiones que nos llegan por este camino. Pero los asuntos planteados son tan heterogéneos y variados que aquí sí que no es posible cuantificar el número de soluciones (muchas veces porque la queja o la sugerencia no buscan, o no tienen, una solución) .Por ejemplo, algunas veces lo que se busca es tan sólo comprensión o una muestra de cariño.

La clave del sistema es reaccionar cuando se detectan tendencias negativas o preocupantes. Medimos tres indicadores de cómo va la marcha de nuestros cursos: el porcentaje de la programación impartida, las faltas de asistencia a clase y el número de asignaturas o módulos suspensos. Para cada uno de estos tres indicadores hay un “listón” que hay que superar para considerar que ese curso se imparte dentro de un límite aceptable de conformidad. Cuando no se alcanza este nivel, se actúa (en la medida de nuestras posibilidades): si la programación no es conforme, implica reuniones de departamento para analizar y reconducir ese problema. Si un alumno/a suspende más de dos asignaturas, se deben proponer acciones (cuyo seguimiento debe poder ser verificado) para paliar el problema, si las faltas de asistencia rebasan en un alumno/a una cantidad establecida, también hay que proponer acciones. Estas acciones podrán o no ser efectivas (unas lo serán y otras no), pero lo que no permite el sistema es desentenderse o mirar para otro lado. Creemos firmemente que una aplicación constante y sostenida de estos principios, a lo largo del tiempo, tiene que redundar en una mejora del rendimiento escolar. Es verdad que, en muchas ocasiones, se le pide a ese sistema que sea “mágico”, y nosotros pensamos que la magia no es compatible con el mundo de la educación.

A nivel personal esta aventura ha sido, y sigue siendo, un reto enorme. Pero, en general, me gustan los desafíos, y me gusta innovar. Y, aunque por momentos las responsabilidades y el trabajo que desencadenó este proyecto llegaban a niveles personales de saturación, la experiencia (muy singularmente en el ámbito de las relaciones personales, la gestión de grupos de trabajo, el conocimiento profundo de una organización y un sinfín de cosas más) ha sido enormemente enriquecedora. Durante los últimos dos años, hemos tenido también la responsabilidad de conducir mi amigo Gerardo Manrique al que dedicaré más adelante algún párrafo) y yo la Red G5 A, que ha supuesto para nosotros un gran orgullo, y que esperamos ver culminada con éxito en este mes de Junio, pues 5 centros de esa Red están a punto de obtener su certificado de calidad, después de dos años de duro trabajo. Esos centros son: IES Telleiras de Narón, CPI de Valdoviño, CEIP de Poio, CEIP de Celanova, CEIP de Muxía. En el camino nos quedaron dos centros de Vigo, a los que también quiero recordar con cariño por su trabajo.

Del futuro poco se puede decir. Simplemente expresar algún deseo. Me gustaría ver que estos proyectos contaban con el apoyo total, y sin complejos, de las administraciones educativas. En cualquier caso, este proyecto nos ha dado la oportunidad de conocer muchos centros y a muchos profesionales del mundo de la educación. El bagaje acumulado en estos años de intenso y apasionado trabajo, la nueva visión de la enseñanza que ello nos ha aportado, eso ya forma parte de nosotros.

Ahora, en la parte final del artículo, intentaré resumir de forma telegráfica aquellas cuestiones que pensamos que se han visto mejoradas en nuestro instituto con la implantación del sistema de calidad:

- El centro en su conjunto (y en primera fila las distintas funciones) ha entrado en la *cultura de la mejora*. Se trata de una inquietud permanente porque la progresión del centro no se estanque, por buscar nuevos campos de acción y perfeccionar lo ya existente para ofrecer un mejor servicio a nuestros alumnos/as y sus familias, así como para el propio personal del centro. El personal “se lo piensa dos veces” antes de ceder ante actitudes indolentes o que se conforman sólo con “cumplir el expediente”.

- El centro se ha instalado en la *cultura de la innovación*. Muy relacionado con el epígrafe anterior. La dinámica de mejora inspira una permanente inquietud innovadora que refuerce las señas de identidad del centro y que busque la satisfacción del cliente fuera de los caminos trillados. La implantación del sistema ha favorecido enormemente la disposición a embarcarse en nuevos retos y proyectos.
- El colectivo de profesores/as va entrando en la *cultura de la responsabilidad*. La celebración a intervalos regulares de dos auditorías (interna y externa), fomenta que el profesorado no se pueda “dormir en los laureles” y que esté sometido a un permanente nivel de exigencia en su labor que impida que se vuelva con facilidad a antiguas y perniciosas inercias. Se ha fomentado, además, la clarificación de las responsabilidades, al definir las claramente en los distintos documentos, para que todo el personal sepa lo que tiene que hacer, y cuándo.
- Se ha trabajado la *cultura de la evidencia*. La práctica regular de auditorías y la revisión periódica de los índices de calidad, hace que se vaya asentando en el personal la idea de que no tener evidencia de lo que se ha hecho es, casi, como no haberlo hecho. Se ha fomentado no sólo la necesidad de generar diversos registros, sino habilitar espacios para que estos registros estén guardados con orden y criterio estético.
- Se ha potenciado la *cultura de la coordinación*. La procedimentación de nuestra actividad, así como la estandarización de sus instrumentos (tan importantes como el cuaderno del profesor o del tutor, por poner algún ejemplo significativo), hace que el centro ofrezca ahora una imagen mucho más homogénea y coordinada en su actividad diaria. Además, el profesorado tiene a su disposición toda la documentación del sistema para saber cómo, cuándo y con qué desarrollar su actividad (mediante la correspondiente clave en la zona restringida de nuestra página web : www.iesdavinarey.com)
- Se ha potenciado el *trabajo en grupo*. El trabajo en calidad enseña el enorme potencial que tiene el trabajo en grupo, la evidencia de que ocho ojos ven más que dos. Es un lento aprendizaje en la tolerancia, en el respeto por la opinión del compañero, en el aprender a ceder en los planteamientos propios y reconocer las aportaciones de los demás. Además, cuánto más legitimadas y defendibles son las iniciativas generadas por consenso en un grupo que las ocurrencias individuales.
- Se ha establecido un caldo de cultivo para *mejoras en infraestructuras*, que si no son consecuencia directa, sí que están relacionadas con el afán de mejora general que implica el sistema. El esfuerzo porque las instalaciones estén al nivel de la gestión y práctica docente del centro hace que la mejora de las primeras se vea fuertemente estimulada.
- Se ha elevado el *nivel de exigencia* en todo lo que se hace, desde un cartel de oferta educativa, hasta el planteamiento de una actividad escolar, pasando por cualquiera de los múltiples aspectos en que hoy en día trabaja un centro educativo. Poco a poco se va rechazando la chapuza como algo incompatible con un clima de trabajo bien hecho.

- Se ha incrementado la autoestima *individual y colectiva* del personal, que siente que su labor es reconocida y apreciada, tanto por su entorno social como por evaluadores externos. Se quiebra el mito de la indolencia del funcionario, se van evaporando las excusas de que no vale la pena hacer nada porque el sistema no funciona, porque todo va mal. Este aumento de la autoestima alcanza a todas las personas vinculadas con el centro, incluyendo, claro está, a profesores/as, alumnos/as, familias, personal de servicios y empresas colaboradoras.
- Se ha producido una insospechada *proyección exterior* de nuestro instituto. El centro se ha convertido en un referente dentro de nuestra comunidad más inmediata (prácticamente todos los centros docentes de Monforte apuestan hoy en día por el trabajo con sistemas de calidad), como a nivel autonómico, gracias a nuestra participación como tutores en una red de calidad, y a la gran cantidad de participaciones en actividades de formación de algunos de nuestros responsables.
- Se ha producido un *aumento de la matriculación* y en la captación de alumnado de sectores sociales reticentes hace años a formarse en nuestro centro. Ello se debe a la mejora de su imagen, de su prestigio y de las garantías que una persona informada sabe que supone la certificación en un sistema de calidad por una empresa solvente y reconocida. El hecho de tener un alumnado más motivado hace que los resultados académicos también mejoren.
- Se ha producido una riquísima *experiencia de intercambio* con otros centros educativos, tanto a nivel gallego como fuera de Galicia. La participación en redes de formación de calidad, así como en otro tipo de actividades de formación, han potenciado extraordinariamente nuestro conocimiento de otras prácticas en multitud de centros que hemos visitado estos últimos años. Especialmente rica y satisfactoria (y productiva) la colaboración dentro de las redes de calidad, tanto en calidad de tutores como en calidad de aprendices.
- Se ha dotado a nuestro centro con una *identidad* más clara y definida, haciéndolo distinto a los demás, con un perfil propio, a través de la reflexión que en este sentido se hizo con los grandes documentos de planificación, especialmente, de la misión, visión y valores. Esta identidad singulariza al centro frente a los demás, y hace piña entre su colectivo, que se siente parte importante de un centro distinto.
- Se ha producido una mejora en la *eficacia de la dirección*, al tener una planificación de su actividad perfectamente ordenada de sus objetivos, desde los más generalistas y a largo plazo, hasta los más concretos e inmediatos. Se han desterrado las vaguedades o los desideratums retóricos, las quejas estériles contra las administraciones (sean éstas las que sean) o los planes anuales puramente formalistas. Los objetivos se redactan con sentido práctico y posibilista, se persiguen con tesón y se les hace un seguimiento por etapas.
- Se produce una evaluación sistemática de los indicadores, de los índices de satisfacción, y ello hace que desde la dirección se tenga un *“conocimiento profundo” de la organización*, se perciban muy bien sus puntos fuertes y débiles, y se pueda planificar con sentido a partir de este conocimiento.

- Se han *eliminado “zonas de sombra”* en la gestión del centro. El hecho de implantar un sistema hace que ningún aspecto del centro pueda estar descuidado, por incómodo o poco apetecible que éste sea. Toda la actividad del centro está sometida a regulación, control y evaluación, con lo que se consigue no dejar “zonas de sombra” en su gestión.
- Se ha producido una gran *mejora en la comunicación interna*, creando instrumentos de comunicación eficientes y rápidos (“Daviña Express”, página web, casilleros, paneles electrónicos, pantallas digitales...).
- Se ha producido una mayor *responsabilización del alumnado*. Mediante los procedimientos que garantizan su participación (como los de Sugerencias, quejas y reclamaciones, el plan de calidad de delegados, etc.), el alumnado se siente estimado y respetado, y su participación en la vida del centro ha aumentado y se ha hecho más responsable.
- Se ha producido un espectacular *mejoría en los procedimientos de apoyo*: Mucha mayor eficacia y control en la gestión del gasto, eficacia y agilidad en el mantenimiento de instalaciones, en aspectos de seguridad, de formación, de emergencias, de presentación de la oferta educativa, de la acogida de profesorado y alumnado...
- En definitiva, en estos últimos años de *trabajo en calidad*, se han acometido más iniciativas, se han mejorado más instalaciones y equipamientos, se ha trabajado más y mejor que en muchos años anteriores de la historia de nuestro centro.

Para terminar mi artículo, dos pequeñas precisiones:

Agradecer públicamente el trabajo realizado en este proyecto por todo nuestro equipo de profesionales. Sin ellos, este proyecto no sería posible. Quiero también destacar la labor que nuestro querido y admirado Gerardo Manrique (actualmente destinado en un instituto de Gijón). Fue el “creador de la criatura” y “alma mater” de todo el proyecto. Nuestra Comunidad educativa está en deuda con él. Desde estas páginas le damos públicamente las gracias.

Pedir públicamente a las diferentes administraciones educativas, apoyo para este tipo de iniciativas. Lo deben hacer sin complejos. Aquellas autonomías del estado que han apostado claramente por ello les ha ido razonablemente bien. Se puede mejorar el sistema educativo de nuestro país con iniciativas de este estilo, siempre y cuando no se le pida a estos proyectos que sean “mágicos”, ni que den resultados inmediatos. En educación, como en muchos otros órdenes de la vida, las mejoras no se consiguen tan rápido. Es necesario tener paciencia y tenacidad. La magia y los milagros no existen en el mundo de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (2005). Liderazgo efectivo. México: Trillas eduforma.
- ÁLVAREZ, M. (1998): El liderazgo de la calidad total. Praxis. Monografías Escuela Española. Barcelona.
- ÁLVAREZ, M. (1999): Diversidad y confluencia. Un estudio interpretativo de los centros educativos en la Unión Europea. Bilbao, INCE e ICE Universidad de Deusto.
- ÁLVAREZ, M. (2001): El liderazgo educativo y la profesionalización docente. Buenos Aires, Consudec.
- ÁLVAREZ, M. (2003): Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos. Bilbao.
- ÁLVAREZ, M. (2006): La misma dirección para una nueva escuela. Organización y Gestión Educativa, núm 3, mayo-junio, pp. 30-36. Praxis, Madrid.
- ANTÚNEZ, S. (2002): La acción directiva en las instituciones escolares. Barcelona: ICE-HORSORI. 2ª ed.
- ANTÚNEZ, S. (2004): El director escolar, la LOCE y los tíftes. Barcelona, Aula de Innovación Educativa núm. 131, pp. 73-75
- ARAMENDI, P.; BUJÁN, K. (2000) : Dirección de centros educativos. Universidad del País Vasco.
- ARIAS, A. R. (2006): El liderazgo y la dirección de centros educativos. Mataró, Davinci.
- BARNES, T. (1999): Cómo lograr un liderazgo exitoso. México, McGraw Hill.
- BATANAZ, L. (2005): El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. Revista Española de Pedagogía, núm 232, pp. 443-471.
- BAUMAN, Z. (2005). Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Barcelona : Paidós Ibérica.
- BAZARRA, L; CASANOVA, O y UGARTE, J.G. (2004): Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio. Madrid. Narcea, Aroix.
- BECK, U. (2002). La sociedad del riesgo global. Madrid : Siglo XXI de España.
- BERNAL, J. L. (2004): El modelo de dirección LOCE. Organización y Gestión Educativa núm. 3, pp. 15-20.
- BRIAN, H. (2000): El desarrollo de los valores y organizaciones que aprenden. Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso internacional sobre Dirección de Centros Docentes, pp. 27-55. Bilbao, ICE Universidad de Deusto.
- BRIHOUSE, T. Y WOODS, D. (2001): Cómo mejorar los centros docentes. Madrid, La Muralla.
- CAMPO, A. (2004): Se busca director o directora: La selección -elección, designación- informa-da del director o directora de un centro escolar. Madrid. Organización y Gestión Educativa. Nú. 3
- CANO, E. (2003): Organización, calidad y diversidad. Madrid, La Muralla.
- CARDONA, J. (2001): Elementos de teoría organizativa del centro escolar. Madrid, Sanz y To-rres.
- DELORS, J. (1996): L' èducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Comisión europea DG XXII. Bruselas, Education, Formation et Jeunesse.
- EKHOLM, M. (2006): Centros responsables como base del sistema escolar: La experiencia de Suecia. Madrid, Organización y Gestión Educativa, núm. 1, pp. 5-9.
- ESCUELA REDACCIÓN (2004): Directores elegidos por el consejo escolar. Madrid, Escuela núm. 3624, p. 8.
- ESCUELA REDACCIÓN (2005): Conclusiones de las XII Jornadas de la Comisión Permanente de Directores de IES. Madrid, Escuela núm. 3668, p. 7.
- ESSOMBA, M.A. (Coord.). (2003). Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona : Praxis.
- ESSOMBA, M.A. (2004). "Los equipos directivos ante el desafío de liderar comunidades educativas interculturales en la sociedad-red. Modelos y propuestas." En Villa Sánchez, A. (Coord.): Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento. Bilbao : ICE de la Universidad de Deusto.
- ESSOMBA, M. A. (2006): Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Barcelona, Graó.
- ESTEFANÍA, J. L. Y LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (2001): Evaluación interna del centro y Calidad Educativa. Madrid, CCS.
- ESTEVE, J. M. (2003): La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona, Paidós.
- ESTRUCH, J. (2002): Dirección profesional y calidad educativa. Barcelona, Monografías Escuela Española, Praxis.
- ESTRUCH, J. (2002): Dirección profesional y calidad educativa. Barcelona, CISS-Praxis.
- ESTRUCH, J. (2004): La profesionalización de la dirección escolar. Madrid, Escuela núm. 3627, pp. 16-17.

- ESTRUCH, J. (2004): La selección de directores escolares en Europa. *Organización y Gestión Educativa*, núm. 3, pp. 21-24.
- EURYDICE-EUROSTAT (2006): Las cifras clave de la educación en Europa 2005. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (2002): La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Madrid, *Sín-tesis*.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (1997): Situación actual y desarrollo de los estudios de eficacia escolar. *Relieve (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, núm. 1.
- FERNÁNDEZ, M. (2002): Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spain school". *International Journal of Leadership in Education*.
- FLEMING, P. (2000): *Aprenda a negociar con éxito*. Barcelona, Gestión 2000.
- FRANZO, R. (2004): Otra dirección es posible. Madrid, *Escuela* núm. 3629, pp. 13-14.
- GAGO, F. (2006): La Dirección Pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre Liderazgo Educativo. Madrid, CIDE-Centros de Investigación y Documentación Educativa. Ed. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- GAIRÍN, J. (Coord.) (2006): *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones internacionales*. Madrid, Centro de Información y Documentación Educativa.
- GARRETA, J. (2003) : *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid : CIDE.
- GIMENO J. (2005): La educación que tenemos, la educación que queremos, en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. F. Imbernón (coord.) Barcelona, 6ª ed. Graó.
- GIMENO, J. (Coord.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- GOLEMAN, D. (2000): *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- GONZÁLEZ, M. T. (2003): *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid, Prentice hall.
- GUILHERME, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon : Cromwell Press Ltd.
- HEIFETZ, R.A. y LINSKY, M. (2003): *Liderazgo sin límites. Manual de supervivencia para imágenes*. Barcelona. Paidós.
- IMBERNÓN, F. (coord.), (2005): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, 6ª ed. Graó.
- INCE (1998): *Diagnóstico del sistema educativo. Funcionamiento de los centros*. Madrid.
- INECSE (2003): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INECSE (2005): *Evaluación de la Educación Primaria, 2003*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007): *sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.institutodeevaluacion.es>.
- ISAACS, D. (2004): *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Pamplona, Eunsa.
- LATORRE, J. (2002) : "Impregnar la escuela de lo diverso". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, pp. 28-31, Barcelona : Praxis.
- LÓPEZ ALMAU, A. (2004): *Dirección para la innovación*. Madrid, *Educación Hoy*, núm. 95, pp. 34-35.
- LÓPEZ ALMAU, A. (2006): *¿Gestión o liderazgo?*. Madrid, *Educación Hoy*, núm. 102, pp. 24-25.
- LÓPEZ J. Y OTROS (2003): *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema educativo*. Madrid, Ed. Síntesis.
- LÓPEZ, A. M., Y ZAFRA, M. (2003): *La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES "Fernando de los Ríos" de Fuente Vaqueros*. Barcelona, Octaedro.
- LORENZO, M. (2002): *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- LORENZO, M. (2005): *El liderazgo de las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. *Revista Española de Pedagogía*, núm 232, pp. 367-389.
- LORENZO, M. (coord.) (2003): *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid, Universitas.
- MARCHESI, A. (2006): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, 2ª ed. Alianza.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (2001): *La evaluación para la mejora de la calidad educativa de los centros educativos*. Madrid, UNED.
- MEC (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad a) Guía para la Autoevaluación; b) Cuestionario para la Autoevaluación; c) Formulario para la autoevaluación; d) Caso práctico de autoevaluación de un centro educativo (Exposición del caso); e) Caso práctico de autoevaluación de un centro educativo (Valoración del caso); f) Materiales para el diagnóstico*. Madrid, M.E.C. Secretaría General de Educación y Formación profesional.
- MEC (2007) *Informe 2006 sobre los objetivos y puntos de referencia españoles y europeos 2010* (En prensa).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2001): Modelo Europeo de Excedencia. Adaptación de los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD.
- MORIN, E. (2001) : Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure. Barce-lona : Edicions La Campana.
- MORNELL, Pierre (2001): Cómo seleccionar los mejores colaboradores. Barcelona, Gestión 2000.
- MURILLO, F. J. y OTROS (1999): La dirección escolar. Análisis e investigación. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- NAVARRO, M. (2002): Reflexiones de/para un director: lo cotidiano en la dirección de un centro educativo. Madrid, Narcea.
- OCDE (2005): Informe PISA, 2003: aprender para el mundo del mañana. Madrid, Santillana.
- OCDE (2006): Panorama de la educación, 2006: indicadores de la OCDE. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- PELLETIER, G. (2003): Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción. Ma-drid, La Muralla.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, 3ª ed. Mora-ta.
- PNR (2005): Programa Nacional de Reformas. España.
- RIVAS, M. (2006): Directores escolares europeos. Madrid, Escuela núm. 3697, p. 19.
- ROCA, E. (2007) Problemas y perspectivas en la dirección de centros en España. Centros educativos de éxito: análisis e investigaciones a partir de los resultados PISA. Funda-ción Santillana, XXI Semana Monográfica de la Educación.
- SÁENZ, O.; DEBÓN, S. (2000): El acceso a la dirección escolar en España. Bordón núm. 52 (1), pp. 107-121.
- SÁEZ, M. (2006): La elección de directores en el informe del Consejo Escolar. Madrid, Escuela núm. 3695, p. 9.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1998): Características clave de las escuelas eficaces. México D.F., Secretaría de Educación Pública.
- SUBIRATS, J. (Coord.) (2004) : Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals. Barcelona : Mediterrània.
- SWANN, R. (2000): El liderazgo compasivo en la escuela. Organización y Gestión Educativa núm. 4, pp. 17-31.
- TEIXIDÓ, J. (2000a): El acceso a la dirección de un centro escolar público. Liderazgo y Organi-zaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Cen-tros Educativos. Deusto, pp. 523-533.
- TEIXIDÓ, J. (2000a): Perspectivas desde las cuales se afrontan los procesos electorales a la dirección de una escuela o u instituto. Liderazgo y Organizacio-nes que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Deusto, pp. 533-561.
- TEIXIDÓ, J. (2005): El lideratge dels canvis en els centres educatius. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, en <http://www.xtec.net/fp/GestiódeQualitat/VJornada/PonènciaB>.
- TEIXIDÓ, J. (Coord.); ARAMENDI, P; BERNAL, J.L.; FERNÁNDEZ, M. (2005): Acceso a la dirección escolar. Análisis del proceso de acceso a la dirección escolar en centros edu-cativos públicos de nivel primario y secundario y diseño de un programa formativo pre-vio al acceso al cargo y durante el primer año de ejercicio. Proyecto de Investigación en curso. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación.
- TEIXIDÓ, J. y OTROS (2000): Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos de nivel primario y secundario en los procesos de toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del Proyecto de Dirección e intervención en el proceso electoral. CIDE, Madrid.
- TEIXIDÓ, J.; I ALBERT, J. (2006): Percepcions dels directius referides al lideratge de projectes d'innovació als centres educatius de secundària. Informe arran d'una activitat de forma-ció. Documento policopiado.
- TIANA, A. y OTROS (1997): Indicadores educativos. Cuadernos de pedagogía núm. 256, pp. 49-77.
- TOMÁS, M.; BORRELL, N.; TEIXIDÓ, J. (1996): La comunitat educativa envers la direcció esco-lar. Percepció de la influencia de la LOPEGCD en la direcció. Fórum Europeo de Adminis-tradores de la Educación de Cataluña.
- UE (2006): Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa. Informe conjunto provisional de 2006 del Consejo y de la Comisión sobre los Progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo «educación y formación 2010». Diario Oficial de la Unión Europea. 1. 4.
- VAN BUREN, M. E. (2000): Midiendo la gestión del conocimiento. Training and Development Digest, núm. 22, pp. 70-77.
- VERA, J.M., MORA, V., LAPENA, A. (2006): Dirección y Gestión de Centros Docentes. Barce-lona: Graó.
- VILLA, A.; OLALLA, A. (2003): El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate. Organización y Gestión Educativa, núm 2, marzo-abril, pp. 4-15. Praxis, Madrid.