

# LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO EUROPEO



**Manuel Álvarez**  
Experto en organización  
y dirección escolar.  
Coordinador de formación en el CRIF  
«Las Acacias» de  
la Comunidad de Madrid

*No es fácil presentar un esquema claro de la dirección escolar en toda Europa. Cada país somete su sistema educativo a continuas reformas, de tal manera que lo que valía para hoy, mañana presenta otro panorama normativo que poco tiene que ver con el anterior. Sin embargo, se puede afirmar que en general la dirección escolar ha evolucionado en todos los países que constituyen actualmente la Unión Europea desde un perfil autocrático propio de los modelos administrativos de los años sesenta hacia un estilo mucho más humanista, dinámico y complejo, más conforme con los modelos de Desarrollo Organizativo de carácter participativo de nuestros días. El modelo de dirección cambia en cada país condicionado por tres variables que conforman su entramado histórico y cultural: el modo de acceso a la dirección, el marco normativo que define el funcionamiento y organización del centro educativo y los desafíos de carácter social, cultural y político a los que tienen que responder los centros. Es interesante tener en cuenta estas tres variables para entender tanto lo que nos diferencia como lo que nos acerca a los diferentes modelos de centros y de directivos en la Unión Europea.*

## Evolución del perfil de dirección escolar en Europa

La escuela de los años cincuenta y primera parte de los sesenta poco tiene que ver con la escuela a la que asisten nuestros hijos. Sus alumnos, el contenido de los programas de estudios, los libros donde estudiaban, sus profesores y la dirección del centro, cuando existía, participaban de un contexto cultural tan distinto del presente que nos parece ancestral. Citando una conferencia de Moreno Olmedilla en el año 2000, «la escuela participaba con la sociedad en un conjunto de valores claros, indiscutibles y asumidos por todos, como el valor del orden, el control, la disciplina y el respeto a la autoridad».

Las aulas eran homogéneas desde el punto de vista social, cultural y económico, lo que producía una socialización convergente. En Europa existía una escuela pública y gratuita hasta los

once o doce años, a la que asistía la mayor parte de los niños de la clase popular, mientras que la clase alta educaba a sus hijos en la escuela privada. A los estudios de Secundaria y Bachillerato sólo accedía una minoría selecta donde se formaba la futura elite gobernante.

La mayor parte de las escuelas –en España el 70%– eran escuelas unitarias de carácter rural con un aula para los niños regentada por un maestro y otra aula para las niñas bajo la responsabilidad de una maestra. La escuela era enormemente estable y anclada en la tradición cultural de cada país. La escasa movilidad de la población hacía que un niño cursara todos sus estudios en el mismo pueblo y escuela y en los mismos libros que habían estudiado sus padres y sus hermanos mayores.

El alumnado que accedía a los estudios de Secundaria era una alumnado mi-

noritario y selecto, muy motivado, porque la consecución del título de Bachillerato le garantizaba o la entrada en la Universidad o, sencillamente, un trabajo mejor que el de sus padres.

Por todo ello, la educación entendida como cultura y conocimientos poseía un evidente valor social y, aunque el maestro estuviera mal pagado, su profesión era respetada por el conjunto de la sociedad.

En un contexto como el que acabamos de describir, era relativamente fácil dirigir un centro educativo en el que la convergencia de valores, el respeto a la autoridad y el orden estaban garantizados y nadie se atrevía a cuestionar. El director, salvo raras excepciones, circunscribía su papel a representar institucionalmente a la escuela ante los contados interlocutores sociales, a controlar el desarrollo del currículo y la disciplina del centro y a gestionar bu-

rocrática y administrativamente la escuela.

Este tipo de escuela, que en algunos aspectos echan de menos muchos docentes y directivos, empezó a ser seriamente cuestionado en toda Europa al final de la década de los sesenta y sobre todo en los setenta. Grafitis como «la escuela ha muerto» en los muros de París del 68 o el modelo de escuela «libertario» de Neills en Summerhill, eran la expresión de una minoría social que reivindicaba una nueva forma de entender la educación, que poco a poco se fue plasmando en principios, leyes, rutinas y prácticas que condujeron a la escuela de hoy, caracterizada por:

► La comprensividad, que se traduce en que todos los alumnos procedentes de distinta clase social, cultura, etnia y religión conviven en aulas heterogéneas con una socialización divergente, influidos por valores contradictorios, fuertemente marcados por los modelos de vida, gustos y modas de la televisión y demás medios de comunicación.

### El profesor debe asumir demasiados roles diferentes para los que no se le preparó en su formación inicial, lo que le conduce frecuentemente al estrés y a una sensación de indefinición y de ambigüedad profesional

► Frente a los valores claros y asumidos por todos de la cultura rural, la escuela urbana de principios del siglo XXI se ve obligada a educar y enseñar en un contexto cultural condicionado por los valores de permisividad social, participación, tolerancia, igualdad, diversidad personal, derechos individuales y el conflicto.

► Frente a la escuela estable y tradicional de la época anterior, la escuela de hoy sufre la enorme presión de cambio y adecuación permanente al ritmo vertiginoso que le marca la sociedad de la que es deudora. El profesor debe asumir, presionado por la sociedad, demasiados roles diferentes para los que

Antes (años 60)	Ahora (año 2003)
• Valores claros y asumidos por sociedad y escuela.	• Valores contradictorios, influencia modelos TV.
• Aulas homogéneas. Socialización convergente.	• Aulas heterogéneas. Socialización divergente.
• Sentido de autoridad, control, disciplina.	• Cultura de la igualdad, la diversidad y el conflicto.
• Escuela estable y anclada en la tradición.	• Presión del cambio. Nuevos roles.
• Alumnado selecto y motivado con garantía trabajo.	• Alumnado desmotivado sin garantía de trabajo.
• Valoración social de la educación.	• Baja consideración social de los enseñantes.

#### El antes y el ahora de la educación

no se le preparó en su formación inicial, lo que le conduce frecuentemente al estrés y a una sensación de indefinición y de cierta ambigüedad profesional.

► El alumnado de los niveles obligatorios se ha convertido en un cliente cautivo y desmotivado para el que la escuela ha dejado de ser garantía de trabajo y el medio más apropiado para el ascenso social y superación personal que fue para sus padres.

Como puede fácilmente observarse, no es lo mismo dirigir un centro educativo de carácter rural de los años cincuenta y sesenta, con valores sociales convergentes y aulas homogéneas, que la escuela urbana de la diversidad que hoy día se impone como fenómeno irreversible, producto de la generalización de la educación a toda la población.

El nuevo director que se ha ido conformando como resultado de la evolución histórica y social en los distintos países europeos a lo largo de estos cuarenta años es un profesional con otra sensibilidad, mucho mejor preparado profesionalmente para afrontar con éxito los retos y desafíos de una sociedad en continuo cambio, mucho más rica, contradictoria y compleja que la precedente. Nada tiene que ver el director de carácter autocrático que aparece en las películas inglesas o americanas de los años setenta con el director de hoy día, formado en diferentes ámbitos de la gestión que, además, debe compartir su liderazgo con sus colaboradores para poder conseguir unos resultados capaces de satisfacer las expectativas de los ciudadanos en un clima normalmente turbulento y muchas veces conflictivo.

### Diferentes directores en función de contextos históricos diferentes

Veamos cómo ha evolucionado la figura del director desde el modelo «administrador», común a la mayor parte de los países europeos de los años cin-

cuenta, a las diferentes tipologías de directivos que han ido surgiendo en los diferentes estados de la Unión Europea producto de la evolución histórica de la escuela en cada país.

□ Empezamos por el modelo más conocido y cercano a nuestra cultura, el modelo de director francés que dirige una escuela cuyos enseñantes son funcionarios pertenecientes al cuerpo docente. Probablemente es la figura del director que menos ha evolucionado en el contexto europeo. Tanto su perfil profesional como sus funciones más importantes se circunscriben a la gestión administrativa y económica. Es el *Chef d'établissement* que, dependiendo del nivel, adquiere diferentes nombres: en la enseñanza primaria se le llama *Monsieur* o *Madame le Directeur*, en el *Collège* se le denomina *le Principal* y *Proviseur* si se trata del director de Bachillerato o Formación Profesional.

Accede a la función directiva a través de un concurso oposición de carácter nacional. Una vez superados con éxito los dos años de prácticas y formación inicial, se convierte en funcionario del gobierno a cuyo ministro de Educación representa en el centro.

Su agenda de trabajo se centra básicamente en la gestión y administración del centro, en la representación institucional, en el mantenimiento de la disciplina escolar y en el seguimiento y supervisión del desarrollo del programa de estudios. No suele intervenir casi nunca en cuestiones pedagógicas ni didácticas ni en la gestión de los recursos humanos o problemas que puede causar el profesorado. Estos asuntos son competencia de los dos tipos de inspectores que hay en Francia, la *inspection d'academie* y de la *vie scolaire*.

Actualmente los directores franceses están muy bien remunerados; sin embargo, a causa de la conflictividad del alumnado y de la presión social a que está sometida la escuela, se está pro-



*Está surgiendo en toda Europa un nuevo estilo de dirección que asume de forma clara y sin complejo el ejercicio de un liderazgo compartido*

duciendo una escasa respuesta a la convocatoria de plazas a nivel nacional. En la última convocatoria del 2001 quedaron sin cubrir 1.300 plazas por falta de candidatas.

Parecidos perfiles, competencias y modos de acceso tienen los directores de Italia y Bélgica.

□ En Inglaterra y Gales, así como en los países de su área de influencia histórica y cultural, normalmente bastante descentralizados, la dirección evoluciona desde un perfil administrador que representa a la comunidad local, a un perfil manager, entre pedagógico y organizador en palabras de García Garrido, (2001) con mucha más autonomía y responsabilidad profesional que el director francés.

El director del Reino Unido, también llamado el *Headteacher*, es seleccionado y contratado por la autoridad local de educación de entre numerosos candidatos, a los que se valora su experiencia previa y formación específica, así como su proyecto de gestión, en el que constan sus intenciones y los objetivos que pretende conseguir en la escuela.

Una vez contratado, tiene una gran autonomía para organizar el centro y al profesorado con el fin de obtener los mejores resultados posibles en las pruebas de reválida a las que son sometidos sus alumnos a los 7, 9, 11 y 15 años, además del *A level exam* que les capacita para acceder a la universidad, previa entrevista de ésta. En este tipo de pruebas, tanto el alumnado como el centro y el director se juegan no sólo su prestigio sino su presupuesto, que en gran medida depende de los resultados de las pruebas externas y de la auditoría educativa a la que se someten todos los centros cada cuatro años.

Las competencias del director son muy importantes y sus responsabilidades, que comparten con las autoridades locales y el gobierno, abarcan la organización del centro, el seguimiento de los distintos programas de estudios, tanto de las áreas fundamentales, objeto de control externo, como de los programas opcionales del propio centro, la evaluación y supervisión del profesorado en cuya selección interviene, la gestión del presupuesto, la búsqueda de recursos externos y, finalmente, la captación de clientes y mecenas que

garanticen el prestigio y la financiación del centro.

Los directores ingleses están muy bien pagados y poseen gran prestigio social. Probablemente en estos momentos sean los directores escolares mejor retribuidos del mundo y, como hemos dicho, poseen también una amplia autonomía y estabilidad. Es decir, una vez contratados, la autoridad local pone en sus manos el funcionamiento del centro sólo limitado por la evaluación de los indicadores de calidad de su proyecto cada cuatro años a través de una auditoría externa y por los resultados académicos.

En Inglaterra los directores constituyen un colectivo muy bien definido y con bastante poder en el sistema educativo, es decir, los diferentes gobiernos y autoridades locales, antes de tomar decisiones, cuentan con la opinión y sugerencias de las poderosas organizaciones de *Principals*, sobre todo la *Headteacher Association* de Secundaria y la *Beammas*, perteneciente al Fórum Europeo de Administradores de la Educación.

□ Otro perfil directivo interesante, so-

bre todo por el modelo de sistema educativo diversificado que representa, es el alemán, con evidente influencia en países de su área geopolítica como Austria, Hungría u Holanda.

El *Schulleiter* o guía escolar, tiene diferentes nombres, competencias y responsabilidades en función del nivel que regenta: *Kindergärten* (Jardín de Infancia), *Grundschule* (Escuela Primaria), *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* y DUAL (secundaria inferior o superior).

Los directores alemanes son funcionarios que acceden a la dirección mediante un concurso público convocado por el *Länder* correspondiente, de quien depende el sistema educativo (téngase en cuenta que Alemania es un sistema federal dividido en catorce *Länder* con gran autonomía en casi todas las materias). El proceso de selección de cada *Länder* no varía sustancialmente. Casi todos los directivos son elegidos por una comisión del Ministerio de Educación del *Länder* que valora sobre todo la experiencia docente y la formación específica en administración y dirección escolar.

Podríamos definir su perfil entre manager y administrador, tanto por el modo de selección como por el estilo de funcionamiento de los centros alemanes. Su actividad y su tiempo se dedican básicamente al control de la disciplina de los alumnos y al seguimiento y supervisión del profesorado, sobre el que tiene gran ascendente. El director alemán puede llegar a despedir a un profesor en determinadas circunstancias. También dedica su tiempo a la organización y administración del centro, y no tanto a la gestión económica, sobre la que los centros alemanes tienen muy poca autonomía y responsabilidad. Probablemente la tarea que lleva más tiempo a un director alemán, sobre todo en Primaria y en Secundaria inferior, es la coordinación didáctica y pedagógica del currículo. Los directores y profesores alemanes son muy buenos pedagogos. Un 40% de tiempo de la formación inicial de un profesor se dedica a la formación pedagógica; un 50% de la formación inicial y permanente del director, al liderazgo y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como en Inglaterra y Francia el director alemán goza de gran prestigio profesional y social, que se concreta en su retribución económica, muy por encima del salario profesional de los do-

### Los directivos se han visto en la necesidad de convertirse en gestores del conflicto y mediadores entre la institución y la familia para hacerla cómplice de la educación y del aprendizaje

centes. Podríamos terminar diciendo que el gran aliciente de la dirección para un docente alemán es que suele ser un paso obligado para hacer carrera en la administración del *Länder*; ya sea como inspector o como técnico de la Administración del Estado.

☐ Probablemente, el perfil de dirección escolar más innovador sea el de los países escandinavos, que algunos autores llaman modelos emergentes porque en estos momentos están creando sistemas educativos con estilos y culturas propias a partir de la tradición de descentralización anglosajona, en unos casos como Noruega, o de la tradición centralista francófona en otros, como es el caso de Suecia, que en 1990 transfirió desde el Estado central a las comunidades locales casi todas las competencias en materia de educación.

Aunque no podemos hablar de un director escandinavo, sí podemos apuntar hacia un modelo en el que participan algunos países como Noruega, Suecia, Dinamarca y Finlandia.

Las características comunes son las siguientes:

-En cuanto al modelo de selección, suele recaer en una comisión dirigida por el responsable local de educación y compuesta fundamentalmente por expertos y profesionales de la dirección, con amplia experiencia y reconocido prestigio en la zona, representantes de asociaciones de directores, representantes sociales como el «notable» que suele recaer sobre un profesor jubilado conocido y generalmente querido por la comunidad social.

El objetivo de la comisión es proponer a la autoridad local un candidato, capaz de dirigir el centro con sentido de éxito y responder con recursos propios a los problemas del centro y a las expectativas de la comunidad escolar y autoridad local. Una vez seleccionados

los dos o tres mejores candidatos, el representante de la autoridad local de educación negocia con cada centro el más idóneo, en unos casos; en otros, ofrece los perfiles de los candidatos preseleccionados al consejo escolar del centro para que éste decida.

-A partir del nombramiento, el nuevo director, que tiene un claro perfil profesional, goza de una gran autonomía, autoridad y responsabilidad en el sistema educativo sueco y noruego, sólo controlada por la auditoría periódica, cada cuatro o cinco años, a que debe someter su gestión en función de indicadores de calidad pactados previamente en su proyecto de dirección.

Las funciones más importantes que debe asumir el director son las siguientes.

- ✓ Gestionar el presupuesto que recibe del Estado y de la Comunidad local.
- ✓ Reclutar y despedir al profesorado, así como animar, asesorar, supervisar y evaluar su trabajo.
- ✓ Animar y estimular la participación de todos los estamentos del centro, alumnos, profesores y familias.
- ✓ Dinamizar los programas de adaptación curricular y de ayuda a los alumnos de integración, más desfavorecidos o inmigrantes.
- ✓ Gestionar el material del centro, el comedor, el transporte, las actividades extraescolares y paracurriculares.
- ✓ Hacer el seguimiento y la evaluación interna de los distintos programas de estudio del centro.

En países como Noruega el perfil del director es mucho más *cauching*, o consejero personal del profesorado, que gestor. Esta función la desempeña un administrador, incluso en centros pequeños. La mayor parte del tiempo, cerca del 60 o 70%, lo dedica el director a relacionarse con el profesorado para hacer seguimiento, escuchar, facilitar todo tipo de recursos y apoyar con su experiencia y preparación didáctica y pedagógica al profesorado en su tarea docente y orientadora.

### Confluencia o coincidencia de los modelos de dirección

Como puede observarse, no todos los modelos de dirección en Europa son iguales; cada uno es deudor de su mo-

do de acceso y de su modelo organizativo definido en las leyes y en el proceso histórico y cultural de cada país. Sin embargo, si tenemos la oportunidad de encontrarnos con directivos de cada región europea e intercambiar opiniones, experiencias y anécdotas, fácilmente llegamos a la conclusión de que los directores de la Unión Europea se parecen más que se diferencian, exceptuando, claro está, los directores españoles y portugueses, cuyo perfil, en general, no responde a la imagen que en Europa se tiene de lo que debe ser un director escolar. En general, todo el mundo los admira, pero nadie los imita, como diría García Garrido.

¿Cuáles son las circunstancias o acontecimientos que han hecho confluír el talante y estilo del director en la mayor parte de los países europeos?

► Primer acontecimiento: la mayor parte de los países han ralentizado o controlado el gasto de educación o al menos no le han permitido crecer al ritmo que aconsejaban la complejidad y necesidades del sistema. Como consecuencia, los directivos se han visto en la necesidad de gestionar recursos escasos, lo que, sobre todo en la escuela pública, produce insatisfacción tanto en docentes como en familias.

► Segundo acontecimiento: se ha producido una generalización del sistema educativo a toda la población. Los centros de Secundaria, especialmente, han dejado de ser el espacio privilegiado de los que podían y querían estudiar para convertirse en espacio obligado de una parte importante del alumnado, que se ha convertido en cliente cautivo, que rechaza un modelo de trabajo que le exige un esfuerzo que no ve compensado desde el punto de vista funcional. Como consecuencia, en algunos centros han crecido desproporcionadamente el conflicto escolar y la violencia. Los directivos se han visto en la necesidad de convertirse en gestores del conflicto y mediadores entre la institución y la familia para hacerla cómplice de la educación y del aprendizaje que se lleva a cabo en el colegio.

► Tercer acontecimiento: se ha incrementado considerablemente la inmigración de los países pobres a la Europa de las oportunidades. Como consecuencia, la dirección escolar ha tenido que adecuarse a un nuevo perfil de liderazgo de la diversidad y de la interculturalidad, de la integración y de

la implicación, haciendo respetar y aceptar socialmente las culturas, religiones y estilos de vida que confluyen en las aulas.

► Cuarto acontecimiento: la irrupción en la sociedad, y por consiguiente en el espacio hasta ahora inmutable del aula, de las nuevas tecnologías y del cambio en general. Como consecuencia, los centros y sus directivos han tenido que digerir y gestionar cambios no sólo en la forma de trabajar de los profesores para adecuarse a las expectativas sociales, sino y sobre todo en la forma de relacionarse con los alumnos, que asumen sin dificultad ni pudor un cambio vertiginoso y los valores que le acompañan.

► Quinto acontecimiento: todo lo anterior hace que una parte del profesorado se sienta insatisfecho, desmotivado y lleno de contradicciones. Como consecuencia, se le pide a la dirección que asuma un claro rol de liderazgo capaz de apoyar, facilitar, animar e implicar a los docentes en un nuevo proyecto educativo diferente y mucho más complejo que el anterior, con la misma remuneración y menor prestigio social.

### Una nueva dirección para una nueva escuela

Como consecuencia de los desafíos y nuevas necesidades del sistema, está surgiendo en casi toda Europa un nuevo estilo de dirección que asume de forma clara y sin complejo el ejercicio de un liderazgo compartido que se expresa en modelos diferentes. Veamos de forma esquemática las tendencias que apuntan hacia una nueva dirección de futuro:

**Liderazgo instructivo y educacional** en la línea de Duke, que entiende la dirección escolar como el ejercicio de un liderazgo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de una organización que aprende. Es un nuevo perfil directivo volcado en los profesores y en las familias como agentes claves para que el alumno se implique en los procesos educativos.

**Liderazgo transformacional** de Bass, que se centra básicamente en el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes, creando condiciones que provocan el cambio en la forma de trabajar a través del carisma, la estimulación intelectual, la creación de itinerarios formativos en el centro, la inspiración y la tolerancia psicológica al estrés.

**Liderazgo compasivo** de Swann, que se desarrolla en contextos especialmente duros de inmigración y marginación social. Swann fundamenta este tipo de liderazgo en la necesidad del ejercicio de la compasión, que entiende como la solidaridad compartida con el sufrimiento de los demás. En la práctica significa interacción afectiva y apoyo incondicional a los alumnos que presentan serias dificultades de aprendizaje debido a la falta de pertenencia familiar y a la alineación de su propio hogar.

**En toda Europa la dirección ha evolucionado desde un estilo autocrático a un estilo participativo**

**Liderazgo resonante** de Goleman y Boyatzis, fundamentado en el estudio de las emociones como pieza clave de la motivación, no sólo del alumno para aprender, sino del docente para enseñar. Estos autores dan una importancia capital al liderazgo afectivo frente a la dirección burocrática y autoritaria. Se plantean la necesidad de que el líder aprenda a conocer y usar sus propias emociones para potenciar los sentimientos positivos de los otros, sus colaboradores.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2002): «La dirección y funcionamiento de los centros», en *Informe educativo 2002, La calidad del sistema educativo*, Santillana-FUHEM. Madrid.
- Álvarez, M. (1999): *Diversidad y confluencia. Un estudio interpretativo de la autonomía de los centros educativos en la Unión Europea*. ICE de Deusto-INCE, Madrid
- Egido, I. (1998): *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*. Escuela Española. Madrid.
- García Garrido, J.L. (2001): «La dirección escolar en la Unión Europea». En *Dirección escolar y la calidad educativa*, FUHEM, Madrid.
- Goleman, D. y Boyatzis R. (2002): *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Plaza y Janés. Barcelona.