

# SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO DE DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA

Algunas dificultades para la definición de un modelo tras  
el desarrollo que realizan las Administraciones educativas

**Antonio Montero Alcaide**



Tesis Doctoral  
Universidad de Sevilla



**SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO DE  
DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA**

---

Algunas dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas

ANTONIO MONTERO ALCAIDE



# **SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO DE DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA**

---

Algunas dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

La presente Tesis Doctoral, con la dirección del Dr. Julián López Yáñez, fue defendida por su autor, Antonio Montero Alcaide, el día 27 de marzo de 2006, en el Aula de Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Obtuvo la calificación de *SOBRESALIENTE CUM LAUDE*, por unanimidad de los miembros del Tribunal.

Cubiertas: Baldomero Montero Alcaide

**SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO DE  
DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA**

---

Algunas dificultades para la definición de un modelo tras el  
desarrollo que realizan las Administraciones educativas

**TESIS DOCTORAL**

ANTONIO MONTERO ALCAIDE

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Sevilla, 2006





*A María de Gracia y Laura,  
por tantas horas de menos.*



*"El elemento más decisivo en la transición de profesor a director sigue siendo el proceso y los criterios que determinan su elección y nombramiento. A partir de ese instante, casi todo ha de ser recreado o inventado."*

(Escudero, 2004: 148)



Índice de cuadros, tablas y gráficos .....	16
<b>PRIMERA PARTE:</b>	
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	
<b>1. Aspectos introductorios y consideraciones iniciales .....</b>	<b>27</b>
1.1. Justificación, interés y actualidad del estudio.....	29
1.2. Supuestos básicos .....	30
1.3. Objetivos y propósitos del estudio.....	31
1.4. Hipótesis de la investigación .....	32
1.5. La cuestión directiva .....	34
1.6. Ámbitos de la revisión del marco teórico.....	41
<b>2. La selección y el nombramiento del director en el sistema educativo español.....</b>	<b>45</b>
2.1. Leyes educativas básicas en el periodo democrático: marco general de referencia para los modelos de dirección .....	46
2.2. El acceso a la dirección desde sus orígenes hasta el marco constitucional de 1978.....	49
2.3. La selección del director en la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) .....	61
2.4. La dirección participativa en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985).....	68
2.5. La dirección como factor de la calidad en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) .....	78
2.6. La acreditación para el ejercicio de la dirección en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995).....	82
2.7. La selección y la categoría de director en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) .....	100
<b>3. La dirección escolar: una perspectiva comparada.....</b>	<b>117</b>
3.1. Evolución del modelo de dirección de centros escolares en España.....	118
3.1.1. Las funciones y las competencias: el para qué de la dirección ....	119
3.1.2. Los requisitos de acceso: ¿directores <i>propios</i> o <i>ajenos</i> ?.....	123

3.1.3. De la elección a la selección del director .....	129
3.1.4. ¿Quieren los profesores ser directores? .....	148
3.1.5. ¿Director hasta cuando?: duración del mandato y retorno .....	155
3.2. La dirección escolar en el entorno europeo.....	160
3.2.1. La dependencia funcional de los directores .....	161
3.2.2. Requisitos y procedimientos de acceso a la dirección .....	168
<b>4. Algunas claves de la dirección educativa y profesional: ¿una línea de avance?.....</b>	<b>177</b>
4.1. El alcance de los conceptos: dirección educativa y profesional .....	177
4.2. Aportaciones de la investigación educativa sobre la profesionalización de la dirección en el sistema educativo español .....	190
4.3. Directrices generales para el debate sobre la profesionalización.....	202
<b>SEGUNDA PARTE:</b>	
<b>PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>5. Descripción del proceso de investigación .....</b>	<b>209</b>
5.1. El proceso de investigación.....	209
5.2. Sobre las fuentes de datos .....	211
5.3. Tablas de codificación .....	218
<b>6. Resultados de la investigación.....</b>	<b>221</b>
6.1. Fundamentos y principios generales del desarrollo de los procesos de selección y nombramiento de directores .....	222
6.1.1. Fundamentos y principios: primera referencia para establecer ajustes y opciones de desarrollo.....	227
6.2. Requisitos de los candidatos a la dirección .....	228
6.2.1. Maestros de educación primaria como candidatos a la dirección de institutos de educación secundaria .....	230
6.2.2. Otros requisitos específicos.....	235
6.2.3. Centros en los que pueden presentarse las candidaturas .....	237

6.2.4. La diversidad de los requisitos de los candidatos a la dirección ...	240
6.3. Las comisiones de selección .....	243
6.3.1. Las funciones de las comisiones de selección .....	244
6.3.2. Composición y funcionamiento de las comisiones de selección....	248
6.3.3. Análisis conjunto y comparado .....	276
6.4. Los méritos para la selección de los directores.....	285
6.4.1. Estructura y contenido de los baremos para los concursos de méritos .....	287
6.4.2. El proyecto de dirección .....	305
6.4.3. La procedencia del propio centro como mérito de los candidatos a la dirección.....	326
6.4.4. La experiencia previa en el ejercicio de la dirección.....	331
6.4.5. La valoración positiva del ejercicio previo como director .....	336
6.5. El programa de formación inicial de los candidatos seleccionados.....	348
6.5.1. El curso teórico de formación .....	348
6.5.2. El periodo de prácticas .....	360
6.5.3. El programa de formación inicial: una fase selectiva y desigual ..	369
6.6. El nombramiento de los directores seleccionados .....	372
<b>7. Conclusiones, limitaciones y posibilidades de desarrollo futuro de la investigación .....</b>	<b>377</b>
7.1. Conclusiones de la investigación referidas a la verificación de las hipótesis .....	377
7.2. Conclusiones relacionadas con los objetivos de la investigación .....	396
7.3 Limitaciones y posibilidades de desarrollo futuro de la investigación .....	400
7.3.1. El modelo de dirección en la Ley Orgánica de Educación (LOE) ...	401
7.3.2. Posibilidades de desarrollo de la investigación .....	410
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>413</b>

## Índice de cuadros, tablas y gráficos

<b>1.</b>	<b>Aspectos introductorios y consideraciones generales</b>	
1.1.	<i>Selección y nombramiento de directores en España: ámbitos de la revisión teórica</i> .....	43
<b>2.</b>	<b>La selección y el nombramiento el director en el sistema educativo español</b>	
2.1.	<i>Tabla de codificación de las leyes educativas básicas</i> .....	48
2.2.	<i>Procedimientos de acceso a la dirección de centros de educación primaria (desde sus orígenes hasta el marco constitucional de 1978)</i> .....	59
2.3.	<i>Procedimientos de acceso a la dirección de centros de educación secundaria (desde sus orígenes hasta el marco constitucional de 1978)</i> .....	59
2.4.	<i>Los órganos de gobierno de los centros públicos en la LOECE (1980)</i> .....	62
2.5.	<i>Las funciones del director en la LOECE (1980)</i> .....	62
2.6.	<i>Las funciones del consejo de dirección en la LOECE (1980)</i> .....	63
2.7.	<i>Requisitos para participar en los concursos de selección de directores (LOECE, 1980)</i> .....	64
2.8.	<i>Miembros de la comisión de selección de directores (LOECE, 1980; R.D. 1275/1981)</i> .....	64
2.9.	<i>Procedimiento de selección de directores (LOECE, 1980; R.D. 1275/1981)</i> .....	65
2.10.	<i>Causas de cese de los directores (LOECE, 1980; R.D. 1275/1981)</i> .....	66
2.11.	<i>Los órganos de gobierno de los centros públicos en la LODE (1985)</i> .....	70
2.12.	<i>Las funciones del director en la LODE (1985)</i> .....	71
2.13.	<i>Las funciones del consejo escolar en la LODE (1985)</i> .....	71
2.14.	<i>Requisitos y procedimientos para acceder a la dirección en la LODE (1985)</i> .....	72
2.15.	<i>Valoración del "trabajo desarrollado con anterioridad". Acreditación para el ejercicio de la dirección (Andalucía)</i> .....	87
2.16.	<i>Indicadores para una de las subdimensiones de la valoración de la función directiva anterior Acreditación para el ejercicio de la dirección (Andalucía)</i> .....	88
2.17.	<i>El acceso a la dirección en la LOPEG (1995)</i> .....	91
2.18.	<i>Competencias del director en la LOPEG (1995)</i> .....	94
2.19.	<i>Atribuciones del consejo escolar en la LOPEG (1995)</i> .....	94
2.20.	<i>Requisitos de participación en los concursos de méritos para el acceso a la dirección (LOCE, 2002)</i> .....	104
2.21.	<i>El acceso a la dirección en la LOCE (2002)</i> .....	108
2.22.	<i>Tipos de órganos de gobierno y de participación en el control y gestión del centro (LOCE, 2002)</i> .....	109
2.23.	<i>Competencias del director en la LOCE (2002)</i> .....	110
2.24.	<i>Atribuciones del consejo escolar en la LOCE (2002)</i> .....	111
<b>3.</b>	<b>La dirección escolar: una perspectiva comparada</b>	
3.1.	<i>Competencias del director de los centros escolares públicos</i> .....	120



3.2.	<i>Requisitos para acceder a la dirección de los centros escolares públicos .....</i>	126
3.3.	<i>Posibilidad de acceso a la dirección de profesores de otros centros .....</i>	127
3.4.	<i>¿Quién debe ser director en la etapa de educación secundaria obligatoria? .....</i>	128
3.5.	<i>Evolución de los requisitos de acceso a la dirección .....</i>	128
3.6.	<i>Procedimientos de acceso a la dirección de los centros escolares públicos .....</i>	132
3.7.	<i>La comisión de selección en la LOECE (1980) y en la LOCE (2002) .....</i>	133
3.8.	<i>Necesidad de formación para ser director .....</i>	136
3.9.	<i>Evolución de los procedimientos de acceso a la dirección.....</i>	137
3.10.	<i>Procedimientos para el nombramiento del director en función del grado de aceptación por los distintos sectores de la comunidad educativa .....</i>	138
3.11.	<i>Condiciones de acceso a la dirección según la opinión de los directores.....</i>	140
3.12.	<i>Grado de participación de los sectores escolares en la elección del director, según la opinión de los directores.....</i>	140
3.13.	<i>Grado de participación de los sectores escolares en la elección del director, según la opinión de los profesores.....</i>	141
3.14.	<i>Sectores determinantes en sus funciones, según la opinión de los directores .....</i>	142
3.15.	<i>Sectores determinantes en sus funciones, según la opinión de los profesores .....</i>	142
3.16.	<i>Procedimientos más adecuados de acceso a la dirección.....</i>	143
3.17.	<i>Procedimientos menos adecuados de acceso a la dirección .....</i>	144
3.18.	<i>Opiniones sobre la elección democrática del director por el consejo escolar del centro .....</i>	145
3.19.	<i>Concepciones sobre la selección y el acceso al ejercicio de la función directiva.....</i>	146
3.20.	<i>Elección o designación de los directores de los centros escolares públicos.....</i>	149
3.21.	<i>Directores elegidos por los consejos escolares de los centros .....</i>	149
3.22.	<i>Valoraciones sobre el acceso y los modelos de dirección en los Informes del Consejo Escolar del Estado sobre el estado y situación del sistema educativo .....</i>	150
3.23.	<i>Evolución del periodo y de las renovaciones del mandato del director en el sistema educativo español.....</i>	155
3.24.	<i>Duración del mandato de los directores de los centros escolares públicos.....</i>	156
3.25.	<i>Limitación o estabilidad en el desempeño de la dirección.....</i>	157
3.26.	<i>El cese del director de los centros escolares públicos .....</i>	159
3.27.	<i>Evolución de las condiciones de cese del director en el sistema educativo español.....</i>	160
3.28.	<i>Modelos de dirección en Europa .....</i>	162
3.29.	<i>Titulación y formación específica para el acceso a la dirección en Europa.....</i>	168
3.30.	<i>Experiencia profesional requerida para el acceso a la dirección en Europa .....</i>	169
3.31.	<i>Procedimientos de acceso a la dirección en Europa .....</i>	172
3.32.	<i>Funciones del director como referencias para los modelos directivos europeos .....</i>	173

<b>4.</b>	<b>Algunas claves de la dirección educativa y profesional: ¿una línea de avance?</b>	
4.1.	<i>Funciones y tareas de los directores .....</i>	193
4.2.	<i>Aspectos que deban primar en el acceso a la dirección.....</i>	196
4.3.	<i>Concepción general de la función directiva.....</i>	200
4.4.	<i>Ideas sobre el ejercicio de la función directiva.....</i>	201
<b>5.</b>	<b>Descripción del proceso de investigación</b>	
5.1.	<i>Fases y proceso de la investigación .....</i>	211
5.2.	<i>Fuentes de datos referidas al desarrollo de los procesos de selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos.....</i>	215
5.3.	<i>Tabla de codificación de las Comunidades y Ciudades Autónomas.....</i>	218
5.4.	<i>Tabla de codificación de los Boletines y Diarios Oficiales de las Comunidades y Ciudades Autónomas.....</i>	219
5.5.	<i>Tabla de codificación de las disposiciones y textos normativos .....</i>	219
5.6.	<i>Estructura y contenido de una referencia normativa .....</i>	220
<b>6.</b>	<b>Resultados de la investigación</b>	
6.1.	<i>Requisitos para participar en el concurso de méritos (Selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos).....</i>	229
6.2.	<i>Posibilidad de que los maestros de educación primaria puedan presentar su candidatura para la dirección de institutos de educación secundaria.....</i>	232
6.3.	<i>Requisitos para el nombramiento como jefe de estudios.....</i>	234
6.4.	<i>El conocimiento de lenguas propias como requisito de acceso a la dirección.....</i>	236
6.5.	<i>Centros en los que puede presentar la candidatura un mismo solicitante (tabla de registros).....</i>	238
6.6.	<i>Centros en los que puede presentar la candidatura un mismo solicitante (gráfica).....</i>	240
6.7.	<i>Funciones de las comisiones de selección de directores.....</i>	244
6.8.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Andalucía.....</i>	249
6.9.	<i>Pertenencia de los miembros de la comisión de selección al consejo escolar del centro (Andalucía).....</i>	250
6.10.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Aragón .....</i>	252
6.11.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Asturias .....</i>	255
6.12.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Cantabria.....</i>	256
6.13.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Cataluña .....</i>	258
6.14.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Castilla-La Mancha .....</i>	259
6.15.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en la Comunidad de Madrid .....</i>	260
6.16.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en la Comunidad de Valencia .....</i>	262
6.17.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Castilla y León.....</i>	263
6.18.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Ceuta y Melilla.....</i>	264

6.19.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Extremadura .....</i>	266
6.20.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Galicia .....</i>	267
6.21.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Baleares .....</i>	268
6.22.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Canarias .....</i>	269
6.23.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Murcia .....</i>	271
6.24.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en Navarra .....</i>	273
6.25.	<i>Composición y naturaleza de la comisión de selección en La Rioja .....</i>	274
6.26.	<i>Composición comparada de las comisiones de selección (tabla de datos).....</i>	280
6.27.	<i>Composición comparada de las comisiones de selección (gráfico) .....</i>	282
6.28.	<i>Número de miembros de las comisiones de selección.....</i>	283
6.29.	<i>Representación del claustro con respecto al total de representantes del centro en las comisiones de selección .....</i>	285
6.30.	<i>Puntuación máxima total de los baremos para la selección de directores .....</i>	287
6.31.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Andalucía .....</i>	288
6.32.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Andalucía .....</i>	289
6.33.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en la Comunidad de Valencia .....</i>	289
6.34.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en la Comunidad de Valencia.....</i>	289
6.35.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en La Rioja .....</i>	290
6.36.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en La Rioja.....</i>	291
6.37.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Galicia .....</i>	291
6.38.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Galicia.....</i>	291
6.39.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Aragón.....</i>	292
6.40.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Aragón.....</i>	292
6.41.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Asturias .....</i>	293
6.42.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Asturias.....</i>	293
6.43.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Cantabria .....</i>	293
6.44.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Cantabria .....</i>	294
6.45.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Castilla-La Mancha .....</i>	294
6.46.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Castilla-La Mancha.....</i>	295
6.47.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en la Comunidad de Madrid.....</i>	295
6.48.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en la Comunidad de Madrid .....</i>	295
6.49.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Castilla y León .....</i>	296
6.50.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Castilla y León .....</i>	296
6.51.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Ceuta y Melilla .....</i>	296
6.52.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Ceuta y Melilla .....</i>	297

6.53.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Extremadura .....</i>	297
6.54.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Extremadura.....</i>	297
6.55.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Canarias .....</i>	298
6.56.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Canarias.....</i>	298
6.57.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Murcia .....</i>	298
6.58.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Murcia .....</i>	299
6.59.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Navarra .....</i>	299
6.60.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Navarra.....</i>	299
6.61.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Cataluña .....</i>	301
6.62.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Cataluña.....</i>	301
6.63.	<i>Méritos considerados para la selección de directores en Baleares.....</i>	302
6.64.	<i>Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Baleares.....</i>	302
6.65.	<i>El programa de dirección en Asturias: contenido y orientaciones .....</i>	307
6.66.	<i>El programa de dirección en Cataluña: contenido y orientaciones .....</i>	309
6.67.	<i>El programa de dirección en Castilla-La Mancha: contenido y orientaciones .....</i>	310
6.68.	<i>El programa de dirección en la Comunidad de Madrid: criterios para la valoración .....</i>	311
6.69.	<i>El programa de dirección en la Comunidad de Valencia: contenidos .....</i>	313
6.70.	<i>El programa de dirección en Ceuta y Melilla: contenidos y puntuación.....</i>	315
6.71.	<i>El proyecto de dirección en Baleares: contenidos.....</i>	317
6.72.	<i>El proyecto de dirección en Navarra: contenidos y ámbitos de mejora.....</i>	319
6.73.	<i>Puntuación del proyecto de dirección en los baremos para la selección de directores (tabla de datos) .....</i>	321
6.74.	<i>Puntuación del proyecto de dirección en los baremos para la selección de directores (gráfico).....</i>	321
6.75.	<i>Consideración de la pertenencia al centro en los baremos de los concursos de méritos.....</i>	327
6.76.	<i>Puntuación atribuida a los candidatos por pertenecer al propio centro cuya dirección solicitan (tabla de datos).....</i>	328
6.77.	<i>Puntuación atribuida a los candidatos por pertenecer al propio centro cuya dirección solicitan (gráfico) .....</i>	329
6.78.	<i>Puntuación acumulada del proyecto de dirección y de la pertenencia al centro como méritos del baremo .....</i>	330
6.79.	<i>Puntuaciones por el desempeño de la dirección (tabla de datos).....</i>	332
6.80.	<i>Puntuaciones por el desempeño de la dirección (gráfico).....</i>	333
6.81.	<i>Puntuación comparada de los méritos: "proyecto de dirección"-"pertenencia al centro"- "experiencia directiva" (tabla de datos).....</i>	334
6.82.	<i>Comparación de puntuaciones porcentuales: "experiencia directiva"-"proyecto de dirección".....</i>	335
6.83.	<i>Comparación de puntuaciones porcentuales: "experiencia directiva"- "pertenencia al centro" .....</i>	336

6.84.	<i>Dimensiones e indicadores para la evaluación del trabajo docente y directivo previo como director en Castilla-La Mancha.....</i>	340
6.85.	<i>La acreditación para la dirección y la categoría de director como méritos para la selección .....</i>	343
6.86.	<i>La acreditación para la función directiva como mérito para la selección .....</i>	344
6.87.	<i>La categoría de director como mérito para la selección.....</i>	345
6.88.	<i>Acreditación y categoría de director como méritos para la selección.....</i>	346
6.89.	<i>La valoración positiva del ejercicio previo en la dirección comparada con otros méritos para la selección .....</i>	346
6.90.	<i>Objetivos del programa de formación inicial en Andalucía.....</i>	349
6.91.	<i>El curso teórico de formación en Andalucía: contenidos y duración .....</i>	349
6.92.	<i>El curso teórico de formación en Asturias: contenidos y duración .....</i>	351
6.93.	<i>Objetivos del curso teórico de formación en Castilla-La Mancha.....</i>	352
6.94.	<i>El curso teórico de formación en Castilla-La Mancha: contenidos y duración .....</i>	353
6.95.	<i>El curso teórico de formación en Cataluña: contenidos.....</i>	354
6.96.	<i>El curso teórico de formación en la Comunidad de Madrid: contenidos y duración.....</i>	355
6.97.	<i>El curso teórico de formación en Extremadura: contenidos .....</i>	355
6.98.	<i>El curso teórico de formación en Galicia: contenidos y duración .....</i>	356
6.99.	<i>El curso teórico de formación en Baleares: contenidos y duración.....</i>	356
6.100.	<i>El curso teórico de formación en Canarias: contenidos .....</i>	357
6.101.	<i>Objetivos del programa de formación inicial en Murcia .....</i>	358
6.102.	<i>Contenidos de la memoria del programa de formación inicial en Murcia.....</i>	359
6.103.	<i>El curso teórico de formación en Murcia: contenidos y duración .....</i>	360
6.104.	<i>El periodo de prácticas de los candidatos a la dirección en Andalucía .....</i>	361
6.105.	<i>Criterios para la valoración del ejercicio de la función directiva durante el periodo de prácticas en Andalucía .....</i>	362
6.106.	<i>El periodo de prácticas de los candidatos a la dirección en Asturias.....</i>	363
6.107.	<i>El periodo de prácticas de los candidatos a la dirección en la Comunidad de Madrid.....</i>	364
6.108.	<i>Objetivos del periodo de prácticas de los candidatos a la dirección en la Comunidad de Valencia.....</i>	364
6.109.	<i>Indicadores del informe de evaluación de los directores en prácticas en la Comunidad de Valencia.....</i>	366
6.110.	<i>Algunos aspectos referidos al nombramiento de los directores .....</i>	373
6.111.	<i>Años de permanencia en la dirección .....</i>	374
<b>7.</b>	<b>Conclusiones, limitaciones y posibilidades de desarrollo futuro de la investigación</b>	
7.1.	<i>Hipótesis de la investigación.....</i>	379
7.2.	<i>Ejes de diversidad en los modelos de desarrollo para el acceso a la dirección.....</i>	381

7.3.	<i>Objetivos de la investigación.....</i>	396
7.4.	<i>El modelo de dirección en la LOCE (2002) y en la LOE: cambio y continuidad.....</i>	403

## **SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO DE DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA**

Algunas dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas





# **SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO DE DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA**

Algunas dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas

## **Primera parte**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**



# 1

## Aspectos introductorios y consideraciones iniciales

El procedimiento por el que los docentes pueden llegar a ser directores de un centro escolar constituye una variable relevante para configurar los propios modelos de dirección. El sistema educativo español, en el periodo democrático que introduce la Constitución de 1978, ha optado, salvo excepciones de escasa vigencia, por la elección de los directores a través de los órganos colegiados de gobierno de los centros. Así ha ocurrido hasta la promulgación, en el año 2002, de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). En este marco básico, el director pasa a ser seleccionado, que no elegido, mediante un concurso de méritos que son valorados por comisiones de selección. Y éstas ya no son órganos de gobierno de los centros, sino que se constituyen *ad hoc* con representantes de la Administración y de los centros educativos.

La investigación que sustenta esta tesis atiende a la conformación del nuevo modelo selectivo de los directores en España. Y, para ello, acude a la revisión de los desarrollos realizados por todas las Administraciones educativas. Esto es, un nuevo modelo, de escasos precedentes en el sistema, y denotado por la selección, conlleva elementos y características (requisitos de acceso, composición y naturaleza de las comisiones de selección, identificación de los méritos, procesos de la selección...) que se definen y concretan en dos niveles: el de la configuración del mismo en el ordenamiento básico, y el desarrollo que acometen las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

Como procedimiento de selección, el nombramiento de los directores ha de estar regido por principios fundamentales. Corresponden al "formato" del concurso los propios de publicidad, mérito y capacidad; pero en la tarea de seleccionar también operan, entre otros, la homologación de los procedimientos y la igualdad de oportunidades de los candidatos. A estos últimos principios prestará especial interés la investigación, puesto que, ocupada en la selección y nombramiento de directores en España, pone el acento en las dificultades para la definición y homologación de un modelo tras el análisis del desarrollo realizado en las Comunidades Autónomas. Puede repararse todavía más en la

importancia de tales principios al considerar la "categoría" de director que introduce la LOCE (2002): "Los directores así nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años –periodo de mandato-. Los que obtuvieren evaluación positiva, adquirirán la categoría de Director para los centros públicos del nivel educativo y régimen de que se trate. Dicha categoría surtirá efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas" (art. 89.3). Esta categoría, como en su momento se verá, exige de la realización del programa de formación inicial previo al nombramiento como director, una vez superado el concurso de méritos. En definitiva, si la categoría de director opera en todas las Administraciones, el requisito previo y fundamental para la misma es acceder a la dirección, además de la evaluación positiva del ejercicio. Tal acceso, por esto mismo, tiene que sustentarse en elementos de homologación e igualdad de oportunidades, consonantes con los efectos que se deducen de su desempeño posterior.

El ordenamiento normativo, por todo ello, se erige en fuente principal de datos y el análisis documental en recurso metodológico preferente. En definitiva, la configuración de un modelo de acceso a la dirección de los centros docentes tiene sustento en la construcción legal del mismo. Y ésta, además de resultar deudora de las coordenadas socio-políticas, entronca con presupuestos e indicadores que se deducen tanto del marco teórico de las Ciencias de la Educación como de la investigación aplicada. No se trata, por tanto, aquí, de apelar a los principios de jerarquía normativa por los que una ley básica no puede ser modificada o incumplida en desarrollos de menor nivel (decretos, órdenes o resoluciones de las Administraciones autonómicas), o de invocar la fuerza de las prescripciones a partir del ordenamiento que establece la política educativa en un marco democrático. Estas evidencias –aunque a veces lo obvio resulta controvertido- tienen un espacio propio para legitimarse y, en su caso, ser exigidas o impugnadas.

Y sí nos preocupan, de manera especial, algunas de las controversias que, en torno a la dirección, Escudero apunta bien:

"La dirección es un tema controvertido. Las disputas giran en torno a los criterios y procedimientos que han de aplicarse a la selección de los candidatos, los requisitos y méritos que han de exigírseles para optar a la función directiva, la determinación de sus funciones y cometidos, habitualmente ambiciosos, el asunto de la capacitación de los aspirantes o el sistema de incentivos asignados a quienes lleguen a desempeñarla" (Escudero, 2004: 141)

Estas son, por tanto, las dimensiones propias de un estudio cuya justificación y actualidad seguidamente se detallan.

## 1.1. Justificación, interés y actualidad del estudio

Como acaba de apuntarse, la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) introduce un nuevo modelo para la selección y el nombramiento de los directores de los centros docentes públicos en España. La entrada en vigor y aplicación de algunos preceptos y contenidos de la LOCE (2002) fue considerada en un calendario inicial (R.D. 827/2003, de 27 de junio, BOE de 28 de junio, num. 154), que, tras el cambio de Gobierno en el año 2004, resultó modificado (R.D. 1318/2004, de 28 de mayo, BOE de 29 de mayo, núm. 130). Sin embargo, los aspectos referidos a la dirección en la LOCE (2002) tuvieron efecto de manera directa y no sujeta a calendario, y, por esto mismo, no están afectados por la modificación y retraso posterior del mismo.

Promulgada el 24 de diciembre de 2004, la LOCE (2002) entró en vigor en enero de 2003. Una de sus disposiciones transitorias, primera.2, establece:

“Las Administraciones educativas podrán prorrogar por un periodo máximo de un curso escolar el mandato de los directores y demás miembros del equipo directivo de los centros públicos cuya finalización se produzca en el año natural de entrada en vigor de la presente Ley”.

Esto es, el mandato de buena parte de los directores, que ejercían sus funciones con el modelo anterior al previsto en la LOCE (2002), acabó a finales de junio del curso 2003-2004, con la prórroga prevista en la ley que entró en vigor el año 2003. Es más, algunas Administraciones educativas, que no concluyeron su desarrollo de los nuevos procesos de selección y nombramiento previstos en la LOCE (2002), ampliaron por otro año el mandato de los directores, hasta el final del curso 2004-2005. En tal caso, la primera promoción de directores, seleccionados de acuerdo con el nuevo procedimiento, ejercerá desde el curso 2005-2006 hasta el 2007-2008 (tres cursos), cuando no hasta el 2008-2009 si hubieron de realizar, en función del desarrollo acometido por cada Comunidad, un año de dirección en prácticas no computable para el periodo ordinario de tres años de nombramiento.

La actualidad de la investigación es, por ello, notoria, toda que vez que se aplica a los procedimientos de selección y nombramiento de directores realizados, por primera vez, mediante concurso de méritos, a lo largo del curso escolar 2004-2005. Y los resultados de la investigación pueden aportar datos y conclusiones relevantes tanto para verificar

las hipótesis como para describir los desarrollos adoptados, identificar disfunciones y orientar los reajustes necesarios.

## **1.2. Supuestos básicos**

Todo objeto de estudio, quizás mejor, la realidad sobre la que aquél emerge, tiene unas coordenadas teóricas, un tanto implícitas o idiosincrásicas, que le dan carta de naturaleza. Tenerlas en cuenta es la mejor manera de encajar el diseño de la investigación y de inferir los objetivos e hipótesis de la misma. Por eso interesa dejar constancia, en estos momentos, de algunos supuestos básicos precursores:

- El ordenamiento normativo, en un marco político democrático, legitima modelos y opciones aplicados al funcionamiento social y de servicios básicos como la educación.
- Los grandes sistemas, entre los que figura el educativo, requieren elementos de homologación; sobre todo, cuando el Estado tiene una configuración descentralizada en el ejercicio de las competencias. El art. 27 de la Constitución Española de 1978, al establecer el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, estima, por ello, que los poderes públicos homologarán el sistema educativo.
- Los elementos de homologación no merman o constriñen el ejercicio de la autonomía por las Comunidades Autónomas, sino que salvaguardan principios básicos y efectos generales. Así ocurre con los aspectos comunes o mínimos del currículo, con los títulos a los que conducen las enseñanzas y, en nuestro caso particular, con el acceso y nombramiento de los directores de los centros.
- La dirección de los centros docentes es un elemento destacado en la conformación básica del sistema educativo y, como se acaba de señalar, objeto de regulación normativa.
- La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), establece un modelo básico, para todo el Estado, en el que se conforman distintos aspectos de la dirección de los centros educativos: competencias del director, principios generales para su selección y nombramiento, requisitos de los

candidatos, procedimientos de selección, nombramiento y cese, duración del mandato, apoyo y reconocimiento de la función directiva.

- Algunos efectos del desempeño de la dirección operan en el ámbito de todas las Administraciones educativas. Circunstancia que redundan en la necesidad de homologar los procedimientos de acceso a la dirección y de asegurar la igualdad de oportunidades de los candidatos a ejercerla.
- Las Comunidades Autónomas, con esa premisa de la homologación de un modelo de dirección de centros educativos, asumen el desarrollo y concreción del mismo, en su ámbito de competencias, en todos aquellos aspectos en los que el ordenamiento básico así lo considera: composición y proporcionalidad de las comisiones de selección, criterios objetivos y procedimientos aplicables a la selección, organización del programa de formación inicial de los candidatos seleccionados, límites máximos para la renovación de los mandatos, evaluación de la función directiva, entre otros.
- Las garantías de homologación del modelo de dirección de centros educativos se alcanzan, en mejor medida, cuando el ordenamiento básico, para todo el Estado, precisa con claridad los aspectos comunes.
- La revisión documental, a partir de categorías de análisis que definen el modelo de acceso a la dirección, es un recurso válido y especialmente útil para el estudio del desarrollo que adoptan las Administraciones educativas.
- El contraste y la sistematización del propio desarrollo, sobre todo si se estima la totalidad de las Administraciones que lo acometen, aportan recursos y conclusiones relevantes para la descripción, el conocimiento y la mejora.

### **1.3. Objetivos y propósitos del estudio**

Establecido, como objeto de la investigación, *el modelo de selección y nombramiento de directores de centros docentes en España y las dificultades para la definición del mismo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas*, queda centrada la

pretensión fundamental. Sin embargo, se derivan de ella, o tienen su razón de ser como objetivos secundarios, estos otros:

- Describir y analizar los procedimientos de acceso a la dirección de los centros escolares en el sistema educativo español.
- Sistematizar dimensiones o variables que hagan operativa la información sobre el desarrollo del modelo básico de acceso a la dirección.
- Aportar información relevante sobre la diversidad de los desarrollos realizados por las Administraciones educativas para la selección del director regulada en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).
- Identificar disfunciones, en el desarrollo del modelo de dirección, cuyo conocimiento redunde en la mejor adecuación o ajuste de los procedimientos de selección y nombramiento de directores en el sistema educativo español.
- Establecer un modelo de análisis documental que pueda ser utilizado en posteriores investigaciones con el mismo o parecido objeto.

Ni en este ámbito de los objetivos, como tampoco en los de los supuestos básicos e hipótesis, conviene cerrar los presupuestos o acotarlos de manera estricta. Antes bien, el curso de la investigación y la revisión teórica que la sostiene son un cauce abierto del que pueden rescatarse nuevas ideas que completen o precisen estas consideraciones iniciales y, en todo caso, necesarias como punto de partida y referencia principal.

#### **1.4. Hipótesis de la investigación**

Algunos de los aspectos ya apuntados en los apartados anteriores han podido anticipar el elenco de hipótesis que ahora se establece para la investigación del proceso de selección de directores en nuestro país.



Optamos, entonces, por una hipótesis central directamente vinculada con el objeto de la investigación:

*El modelo de dirección de centros docentes, establecido en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), no registra garantías suficientes para una homologación básica de sus elementos fundamentales en el desarrollo que adoptan las Administraciones educativas.*

Y, a partir de ella, se identifican otras asociadas:

- a) El análisis del desarrollo y la concreción del modelo de dirección de centros por las distintas Administraciones educativas aporta diferencias relevantes que afectan a los procesos de selección y nombramiento de los directores.
- b) La diversidad se constata en los requisitos y órganos que intervienen en la selección de los candidatos: tipos y número de centros a los que se puede optar, funciones y composición de las comisiones de selección.
- c) Las diferencias se hacen especialmente notorias en los méritos considerados para la selección de los candidatos: estructura de los baremos, puntuaciones mínimas, proyecto de dirección o programa de formación inicial, entre otros.
- d) La experiencia previa en el ejercicio de la dirección y la valoración positiva de la misma son méritos escasamente considerados en el desarrollo del modelo de acceso a la dirección de los centros.
- e) En la medida en que tener destino en el centro deja de ser requisito principal para optar a la dirección del mismo, cabe pensar en desarrollos que compensen o atenúen esta circunstancia.
- f) En algunos de los desarrollos realizados, puede inferirse el intento de conciliar modelos selectivos y electivos en una definición *híbrida* y forzada que desnaturaliza el procedimiento básico de acceso a la dirección.
- g) A consecuencia de la diversidad de desarrollos y, sobre todo, de la escasa homologación de los mismos, pueden resultar afectados principios

fundamentales como la igualdad de oportunidades de los candidatos a la dirección.

- h) Es necesario un desarrollo reglamentario en el que se establezcan, con mayor precisión y alcance, los elementos básicos que caractericen y homologuen el modelo de dirección.

Como se anticipó al señalar los objetivos, este cuerpo de hipótesis dirige el rumbo de la investigación, pero el avance de ésta, a veces no domeñada por las consideraciones iniciales, indicará la oportunidad de tal construcción hipotética o la necesidad de precisarla en mejor medida. A ello nos emplazará, de manera principal, la revisión de los resultados obtenidos y, sobre todo, la identificación de las conclusiones.

## **1.5. La cuestión directiva**

Es preciso situar, también en este espacio preliminar, algunas consideraciones sobre lo que, con connotaciones de situación crítica, viene en llamarse "cuestión directiva". Beltrán y otros acuden a ella no sólo como resultante de la complejidad del ejercicio directivo, sino como evidencia aún más destacada por "el cuestionamiento del modelo electivo ante la progresiva falta de candidatos o la baja participación de las familias en los Consejos escolares" (2004: 36). Ciertamente, ni es correcto reducir la cuestión directiva al modelo de selección o representación (Álvarez, 2004), ni el debate sobre la dirección se reduce a los criterios y decisiones relativas a su regulación formal (Escudero, 2004). Dirigir es, entonces, un ejercicio complejo, incierto, adaptativo y creativo, tal como argumentan López Yáñez y otros para situar la dirección en una encrucijada que se resuelve con el norte de nuevos roles y procesos en el seno de las organizaciones: "En vez de pensar las organizaciones como conjuntos de reglas y roles bien estructurados, cada vez más las personas pensamos como grupos sociales cohesionados en torno a una red particular de relaciones, un sistema de valores y una dinámica social que se va conformando a lo largo de complejos procesos históricos" (2003: 35). De resultas que dirigir sea, antes que nada, un proceso social que activa, fomenta, encauza o requiere otros procesos sociales. Y todos éstos son necesarios para que la organización desarrolle las funciones que le dan sentido e identidad.

Sin embargo, puesto que se apela a lógicas culturales de la organización, a sistemas de relaciones que gravitan sobre el poder -o, elevando el alcance, a los efectos del paradigma de la complejidad (Morin, 1998) y a las secuelas del tiempo posmoderno (Gervilla, 1993; Hargreaves, 1996) como trasfondo mayor-, es posible derivar de ellos limitaciones de diversa naturaleza (Escudero, 2004) que reducen los vínculos y contribuciones de la función directiva a la mejora de la educación:

- La dirección es una función escolar tan ensalzada como desamparada: son muchas y relevantes las funciones que se le atribuyen, el rango que se le confiere como factor de calidad, o las expectativas que en ella se depositan; pero no pocas, asimismo, las ocasiones en las que se ignora el trabajo y la contribución de otros miembros de la organización, o el tipo de relaciones, apoyos y demandas que la propia Administración establece, o la dificultad de generar innovación y cambio cuando se interviene con grupos docentes que no lo ponen nada fácil. En lo que concierne al objetivo de nuestro trabajo, Escudero abre la puerta de la profesionalización:

“La elección democrática del director por la comunidad escolar allana mucho el camino en centros renovadores, pero probablemente lo atasca cuando no se da esa condición. La profesionalización contemplada en los criterios pasados o venideros relativos a méritos académicos y profesionales no es algo que se pueda pasar por alto. No está ni mucho menos resuelto, sin embargo, cuáles han de ser los conocimientos, capacidades y actitudes que se tomen como indicadores, de qué manera apreciarlos y ponderarlos, así como tampoco cuáles sean los vínculos entre una supuesta base profesional, el desempeño de la misma en los contextos educativos y su incidencia efectiva sobre la mejora de la educación. De manera que, en efecto, dadas las regularidades y normas que rigen de hecho el funcionamiento de los centros, particularmente en su dimensión pedagógica, tendemos a idear y diseñar un modelo de dirección con cometidos excelentes y que, sin embargo, lo deja un tanto desamparado en capacidades y condiciones idóneas para poder llevarlos a cabo satisfactoriamente.” (2004: 146-147)

- La identidad profesional del director está determinada por demandas no sólo diversas sino, en muchos casos, contradictorias y urgentes por una fuerte presión social (Marcelo, 1994). Administración, familias, estudiantes y profesorado establecen expectativas o desafíos complejos en los que, además, suelen operar interpretaciones y “derechos particulares”. En el caso del profesorado, conviene advertir que, cuando dispone de un poder notable para propiciar la elección del director, espera de éste “que lo defienda ante posibles desmanes de la

Administración, o, en todo caso, que el cumplimiento formal de las normas externas no invada aquellas esferas donde ha de reposar la discrecionalidad profesional y el desempeño autónomo, a veces responsable y otras no, del trabajo docente” (Escudero, 2004: 148).

- De la misma manera, la identidad profesional se ubica entre el rol de profesor, el “interregno” del papel de director y el retorno al primero. Es sustantiva, entonces, la condición de profesor, que marca tanto los orígenes como el destino de la función directiva. E incluso puede actuar como pretexto para no acometer actividades de desarrollo profesional o, en su caso, hacer de la función directiva un “apéndice profesional transitorio” o precario.
- “El árbol del director y el bosque del sistema y los centros”. Esto es, la dirección se ejerce, y se construye, en un sistema donde priman dimensiones subjetivas y personales, además de reglas de juego, relaciones, sentidos, representaciones...
- Existen, sin embargo, buenos y excelentes directores, tanto en el ámbito del gobierno de los centros como en la dimensión pedagógica. Ahora bien, es difícil identificar el itinerario que conduce a ese buen desempeño y, sobre todo, extender al sistema lo que tiene razón de ser en situaciones y centros singulares. En cualquier caso, parece que de una combinación interactiva y compleja entre centros “inteligentes”, con capacidad para leer la realidad y aprender de ella, y profesores capaces de marcar horizontes y objetivos de mejora, surge una dirección satisfactoria.

Tiene especial interés, asimismo, el análisis que Escudero realiza a partir de dos lógicas identificadas, a la vez que denunciadas, por Elmore (2000, 2003): la *lógica de la confianza* y la *lógica de la voluntariedad*. De la primera se deriva una concepción de la enseñanza como actividad fundamentalmente artística y personal, “contingente al modo en que cada profesor la define, entiende y ejerce en las interacciones pedagógicas con sus estudiantes” (Escudero, 2004: 151). Por esto mismo, la sabiduría práctica, que no el corpus teórico, sustancia el desarrollo profesional vinculado, de manera férrea, con una situación y una idiosincrasia singulares, no sujetas a formalización y generalización. Uno de los efectos más negativos de esta lógica es que proscribiera la desconfianza y evita poner en cuestión la práctica profesional, incluso cuando se manejen evidencias que lo sugieran. La voluntariedad, por su parte, es la otra lógica señalada y, según ella, “a cada uno de los miembros de la profesión docente se le respeta la voluntad omnímoda e

infranqueable de embarcarse o no en unos u otros proyectos o dinámicas destinadas a cuestionar los que existe y mejorarlo (2004: 152). Pues bien, en el supuesto de que las instituciones escolares o la profesión docente estuvieran regidas por estas lógicas, se adivinan con facilidad las limitaciones u obstáculos para la función directiva. Es más, podría argumentarse incluso que tales limitaciones, antes que circunstanciales, resultarían estructurales, y que la función directiva, tácita o expresamente, "está pensada para mantener el funcionamiento regular de los centros, respetando sus pilares constituyentes (lógica de la confianza y ética del voluntarismo)" (2004: 152).

Además de estas descripciones, o parejas a ellas, están las características diferenciales de la escuela como institución. Éstas marcan, en buena medida, el desempeño de la dirección, y pueden identificarse (Álvarez, 2004), entre otras: la adscripción funcional del profesorado de los centros docentes públicos, con las ventajas e inconvenientes que se asocian a las garantías en el puesto de trabajo (Escudero, 2004); el carácter obligatorio de la educación como servicio; la ambigüedad de funciones y cometidos, tan difíciles de evaluar como apreciables sólo a medio y largo plazo; la desarticulación entre recursos, objetivos y resultados, que dificulta, a su vez, el seguimiento y el control público y social.

López Yáñez y otros sistematizan (2003: 55) las características diferenciales de la escuela como organización, a partir de trabajos y revisiones precedentes (De Miguel, 1989; Sáenz, 1993). Considerarlas es oportuno puesto que dan identidad al espacio en el que se ejerce la dirección:

- Tal como apuntaba Escudero (2004), las organizaciones educativas deben atender una pluralidad de metas y propósitos que se presentan con formulaciones muchas veces ambiguas y faltas de claridad.
- Inexistencia de un poder central único del que dependa su funcionamiento.
- Debilidad de la planificación y gestión administrativa de las instituciones, de tal manera que los procesos de decisión y acción oscilan entre la autocracia y la autonomía.
- El funcionamiento de la organización se ve seriamente comprometido con la continua incorporación de nuevos miembros, lo que dificulta la consolidación del sistema.

- La propia ambigüedad a la que se somete a los miembros, en la medida en que han de asumir distintos roles en su actividad profesional.
- Poca claridad de la “tecnología” específica si se la compara con otros procesos tecnológicos y de producción.
- Los recursos le son asignados, generalmente, a través de decisiones políticas, con escaso margen para generar recursos propios.
- Ausencia de criterios específicos o falta de tradición para evaluar la eficacia de su funcionamiento.
- Los alumnos, razón de ser de la institución educativa, no pueden asimilarse al carácter de *productos* que manufacturar o *clientes* a los que atender, pero tampoco se les considera, expresamente, como *miembros* de la organización

El recurso a las metáforas también ha sido útil para caracterizar a la escuela (y a la dirección: Bardisa, 1998; Beck y Murphy, 1993; Nicastro, 1998), a partir de imágenes con gran capacidad evocadora: *anarquía organizada* (Lotto, 1990), *cubo de basura* (Cohen, March y Olsen, 1972), *débil articulación* (Weick, 1976). Esto es, la naturaleza de la escuela, su propia identidad, está marcada por la evolución de los paradigmas (Meyer y Roman, 1978, ya pusieron en duda la *racionalidad ilimitada* de la organización) que alumbran el conocimiento. Pero su encaje social, no exento tampoco del influjo paradigmático, hace más operativas las descripciones –metáforas– en el contexto de *demandas* casi siempre urgentes y delegadas (adviértase la *escolarización* de problemas sociales a modo de panacea). Pues bien, este es el espacio de la dirección e interesa, ahora, apuntar algunas coordenadas para entenderla en el marco de nuestra visión sobre las organizaciones:

- Antes que otra cosa, las organizaciones son el entorno de sistemas sociales. Por esto mismo, López Yáñez y otros diferencian entre *organización* y *sistema organizativo*. Este último queda definido por el “proceso continuo de comunicación y por las estructuras (de significados y de relaciones) sobre las que ese proceso se asienta, garantizando así su continuidad” (2003: 23). Mientras que la organización apela a los objetos y sujetos que participan los procesos de comunicación insertos en el sistema organizativo.

- La comunicación construye y funda (Luhmann, 1997) los sistemas sociales y organizativos. Evidentemente, aquí se alude a un concepto o alcance de la comunicación mucho más amplio que el formal. No es el caso, entonces, de la escueta y convencional transferencia de información o mensajes entre interlocutores; sino de entender la comunicación como la razón de ser de los sistemas sociales, el elemento constituyente de los mismos y del que participan sus miembros.
- El propio concepto de estructura se adecua en este marco del sistema organizativo, en la medida en que las estructuras dejan de ser acuñadas con el patrón de la teoría de la organización y son, a la vez, “productoras y producidas por el proceso comunicativo” (López Yáñez y otros, 2003: 25). Es por eso que las estructuras, tal como aquí se caracterizan, son producidas por el sistema organizativo y resultan deudoras de los conceptos de *cultura* y *poder*, tan genuinos como característicos de los sistemas sociales.
- Una aproximación a la cultura organizativa nos coloca ante *tramas de significados* que el sistema depura en los procesos de comunicación y que los miembros de la organización comparten en alguna medida. Su naturaleza *simbólica*, por otra parte, también caracteriza a la cultura: los significados se manifiestan a través de símbolos que los miembros de la organización saben *interpretar* en su seno.
- El poder es una dimensión mayor que la autoridad. Si se quiere, esta última es una de las bases en las que se fundamenta aquél. Puede sostenerse, apelando a la naturaleza más arriba esbozada de la estructura, que el poder también adopta esa forma; o que es, asimismo, una *estructura*.
- El sistema organizativo en el que se desenvuelve la dirección no resulta determinado por la acción de la sociedad sobre el mismo. Aclaremos tal premisa: es indudable que el entorno social influye sobre las organizaciones, pero no determina su funcionamiento: son las estructuras –de relaciones y significados– que el propio sistema organizativo construye las que sí lo hacen. La sociedad puede imponer o prescribir cambios mediante leyes, que afectan al *organigrama* o a la *estructura formal*, pero otra cosa es determinar el funcionamiento. Puede prescribirse la participación de la comunidad educativa o la construcción del currículo desde la práctica docente, pero su viabilidad depende, en primer término, de la manera en que

el sistema organizativo, y social, reconstruya o encaje nuevos significados y patrones de funcionamiento.

- Se trata, entonces, de conciliar el dilema entre lo *micro* y lo *macro*, a partir del análisis institucional aplicado a tres dimensiones (López Yáñez y otros, 2003): la organización, los productos institucionales (entre ellos, la dirección) y el sistema social. Y es que dirigir un centro no es el resultado exclusivo de aplicar normas, obviando el entramado cultural y de estructuras que dan carta de naturaleza al sistema organizativo.
- La ubicación social del ejercicio de la dirección comparte entidad con la dimensión cognitiva aplicada a quienes la ejercen. Por eso, Teixidó (1996) subraya la perspectiva sociocognitiva para el estudio de la dirección y adelanta que el ejercicio directivo está influido por las representaciones mentales de la realidad, a partir de percepciones y expectativas tanto de los directores como de los demás miembros de la comunidad educativa.

Y, puesto que el trasfondo sistémico de la dirección destaca en el elenco de factores determinantes de su desempeño, interesa apuntar la necesidad de nuevos roles directivos. Porque el imaginario de la gestión eficaz, socorrido prototipo del perfil profesional, resulta insuficiente ante la complejidad de las organizaciones modernas –por no acudir a la posmodernidad-. López Yáñez y otros refieren como atributo directivo básico la capacidad de analizar y comprender, que ha de ser aplicada como “obligación intelectual de comprender el contexto sobre el que actúan, sobre el que desarrollan la acción directiva, y de comprender la propia organización en tanto que *construcción* histórica y social” (2003:35).

Queda trazada, por tanto, la *cuestión directiva*, de la que nos ocupará, en esta investigación, el procedimiento para acceder a su desempeño. Y es que, a partir de las cuestiones anteriores, el acceso a la dirección es uno de los factores más relevantes para caracterizar los modelos de la misma. Así lo sostiene Sarasúa (2003) cuando argumenta que los continuos cambios en el modelo de dirección tienen que ver con el procedimiento y la responsabilidad en la selección y con la formación como requisito previo hacia la profesionalización. Cuestiones que no son ajenas al marco socio-político de la educación y su gobierno. Además de opciones ideológicas que, en cualquier caso, operan tanto en la gestión pública como en el discurso y la elaboración teórica.



En definitiva, nuestro empeño parece relevante toda vez que:

El elemento más decisivo en la transición de profesor a director sigue siendo el proceso y los criterios que determinan su elección y nombramiento. A partir de ese instante, casi todo ha de ser recreado o inventado.” (Escudero, 2004:148)

## **1.6. Ámbitos de la revisión del marco teórico**

Identificados los supuestos, objetivos e hipótesis de la investigación –además de su justificación y actualidad-, procede señalar las dimensiones y ámbitos que serán objeto de la revisión teórica (fig. 1).

Puesto que la selección y el nombramiento de los directores de centros docentes conforman el objeto de estudio, un análisis de su evolución ocupará el segundo capítulo de esta parte de la tesis que ahora se introduce. Tendrán cabida en él una aproximación a las leyes educativas básicas como marco general de referencia para los modelos de dirección; además de la revisión de los sistemas de acceso a la dirección desde que se institucionaliza el ejercicio de la misma. En la descripción de los marcos legales se sitúan las claves sociales a las que atienden, se detallan los contenidos vinculados con la dirección y se aportan argumentos en torno a su alcance y efectos.

Si la anterior es una perspectiva diacrónica, el capítulo tercero adopta una perspectiva comparada, en la que se sistematizan variables relevantes del ejercicio directivo: funciones y competencias, requisitos de acceso, de la elección a la selección, opciones de los profesores por la dirección o estabilidad del mandato, entre otras. Y, puesto que la realidad europea avanza en procesos de unificación, un apartado del capítulo se dedica a la dirección de centros en Europa. Su análisis permitirá identificar distintos modelos, preferentemente referidos al acceso y las características del desempeño directivo, en los que situar la naturaleza del ordenamiento español.

Por último, el capítulo cuarto apela a un modelo de dirección que puede marcar líneas de avance. Se trata de la dirección profesional, vinculada al liderazgo educativo, pedagógico y, en algunos casos, a elementos de eficacia, mejora y calidad. La revisión de este modelo ayudará a precisar el grado de concordancia con el mismo de los actuales

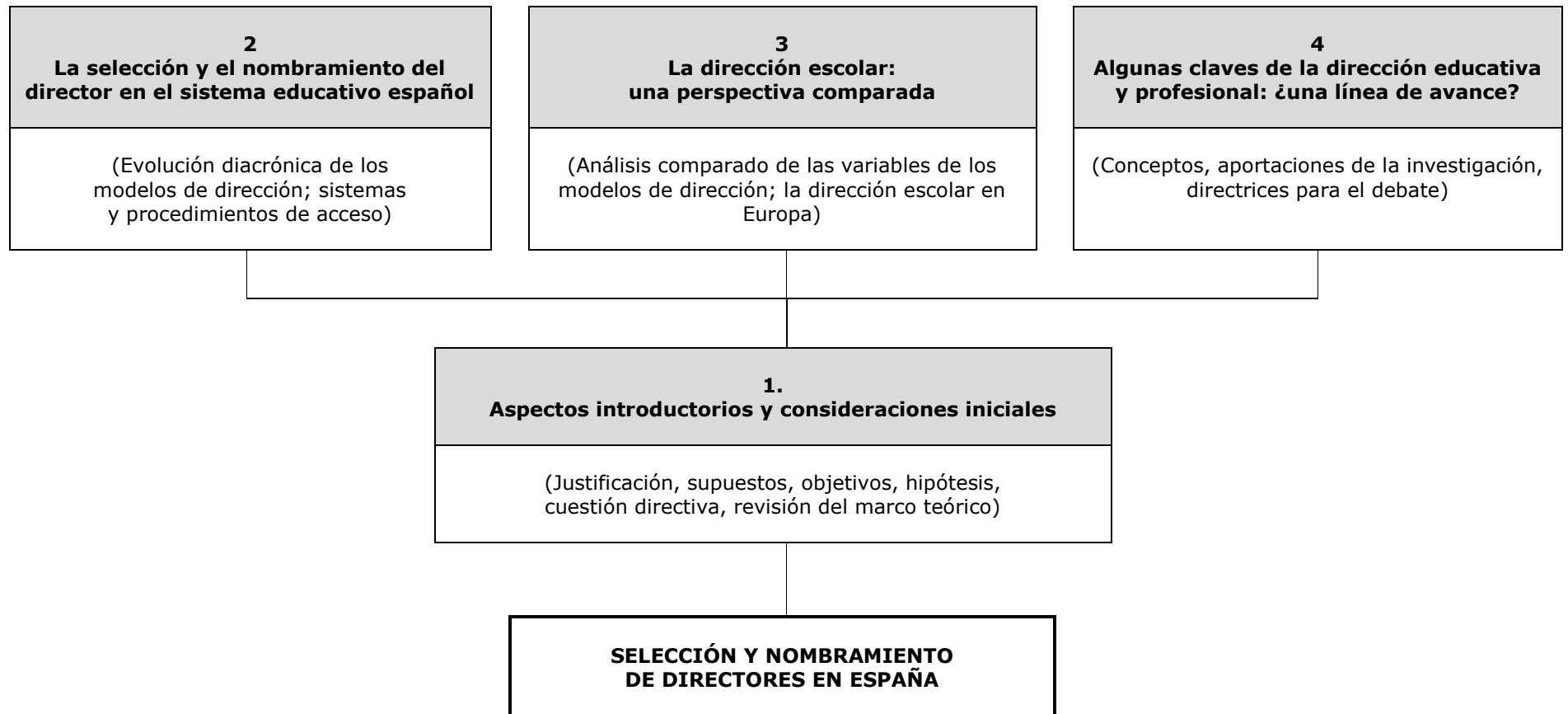
desarrollos y, además, adelantará directrices de futuro que orienten el rumbo de la dirección de los centros.

Ámbitos y contenidos, entonces, con los que se construye un corpus teórico para fundamentar la investigación y dar referencia a los resultados y conclusiones que en ella se obtengan.

Interesa, por último, dejar constancia de que la utilización del género gramatical masculino, a lo largo de las páginas de esta tesis, no responde a otras intenciones que las de facilitar una lectura libre de redundancias o reiteraciones, además de acorde con la economía y la simplicidad en tanto que principios básicos de las lenguas. Por eso se evitan las oposiciones fonológicas alternativas (/o/, /a/); los archifonemas, más o menos pertinentes, que pretenden neutralizarlas (@); la presencia de los dos sustantivos con marca de género; la sustitución de unos sustantivos por otros para ocultar referencias sexuales; las perífrasis, construcciones metonímicas y aposiciones; o las dobles concordancias en artículos y adjetivos. Y se parte de una consideración general: el género es sólo un accidente gramatical que no comporta, necesariamente, valores de contenido asociados al sexo. La intención de convertir el género gramatical en marcador sexual puede ser respetable como recurso para hacer visible lo femenino, pero, desde perspectivas lingüísticas, el género gramatical masculino es una forma no marcada, y de mayor extensión, para referirse a antes de uno y otro sexo. Es decir, alude a algo distinto, más extenso, que la forma disociada y analítica de masculino más femenino, a la que comprende genéricamente. Parecida situación se verifica en otras oposiciones, singular/plural, donde el término no marcado o extenso alcanza mayor ámbito de aplicación. En definitiva, se asume con convicción una postura opuesta al sexismo y los modelos androcéntricos, no sólo desde presupuestos escuetamente formales, sino con el compromiso de las actitudes. Puesto que esta aclaración puede ser interpretada de manera diferente, además de discutible el criterio del autor, quede constancia, con lo expuesto, de las pretensiones e ideas que lo justifican.

Asimismo, se restringe, en la redacción del texto, el uso de las mayúsculas iniciales ("Director", "Comisión de Selección", "Programa de Dirección", "Claustro", "Consejo Escolar"...), por similares motivos de facilidad de lectura, aún cuando razones de condición, categoría, empleos expresivos u otras circunstancias podrían explicar su uso. Este criterio resulta particularmente aconsejable, además, cuando son numerosas las referencias a los mismos términos; pero no impide, a su vez, el recurso a la mayúscula inicial cuando se trate de instituciones, entidades u organismos singulares.

Fig. 1:  
Selección y nombramiento de directores en España: ámbitos de la revisión teórica





# 2

## **La selección y el nombramiento del director en el sistema educativo español**

Los sistemas educativos son construcciones refrendadas por ordenamientos legales básicos. Dan cabida a la ordenación de las enseñanzas y a todas aquellas otras dimensiones –así, la dirección de los centros- que se articulan para conformar la educación como servicio también básico. Además, es reconocida la vinculación del sistema educativo con el sistema político y social en el que se desarrolla, de tal manera que las directrices y coordenadas mayores de los preceptos normativos se deducen de contextos históricos y, por esto mismo, políticos y sociales. Egido (1998: 15) así lo entiende cuando afirma que:

“En cada contexto, la existencia de un determinado modelo de director puede considerarse como una cuestión de naturaleza fundamentalmente política. Aunque, sin duda, dicho modelo puede aproximarse, en mayor o menor medida, a las teorías organizativas, también es cierto que la definición que se haga del director escolar estará estrechamente ligada a los valores de carácter político y social vigentes en cada país, especialmente en cuestiones como la democracia, la participación, la descentralización, etc”.

Y Escudero (1997: 52), frente a las maneras de otros países que acuden a argumentos pedagógicos o de la investigación para legitimar, en alguna medida, las decisiones tomadas sobre la dirección –aunque, a veces, se trate sólo de subterfugios para obviar las claves políticas o ideológicas-, señala que “nuestra situación muestra con una claridad diáfana su construcción abiertamente ideológica y, de forma más específica, su construcción al servicio de las demandas y necesidades de las reformas promovidas desde la administración” (p. 52).

Por esto mismo, una de las vías más claras y directas por las que el influjo de la política y la intervención de los poderes públicos se hacen patentes en los asuntos educativos es, sin lugar a dudas, la legislación. Es más, la política –educativa, en este caso- es sensible y tiende a responder las demandas y requerimientos sociales.

Cambios y transformaciones que afectan a la identidad de la dirección y a las variables (requisitos, acceso, formación, estabilidad, evaluación...) que la sustentan. Y aunque las alternativas teóricas sean diversas y contrastadas por el discurso epistemológico y de la investigación, las opciones finalmente elegidas estarán condicionadas por la política prevaleciente (Husen, Tuijnman y Halls: 1992).

Conocer el modelo de dirección escolar propio de un sistema educativo requiere, entonces, la revisión de los textos legales que lo caracterizan, además de reparar, claro está, en la aplicación práctica de las normas. A la primera necesidad responden, de manera preferente, los contenidos de este capítulo, mientras que se reserva el espacio de la investigación para el análisis del desarrollo realizado como concreción más operativa, e intermedia, entre modelo básico y aplicación directa.

Interesa ahora, por ello, revisar las claves generales de las distintas leyes que han incidido en la configuración del modelo de dirección en España; esto es, dar cuenta de sus principales aportaciones para encajar, en ese trasfondo, la identidad de la dirección escolar. Con respecto a esta última, destacaremos los procesos de acceso y nombramiento, en tanto que objetos de la investigación que se desarrolla. Análisis en el que podrá constatarse una evaluación diacrónica en la que operan los contextos ya referidos.

## **2.1. Leyes educativas básicas en el periodo democrático: marco general de referencia para los modelos de dirección**

Desde la promulgación de la Constitución, en 1978, se han aprobado en España cinco leyes orgánicas directamente relacionadas con la educación. La propia Constitución, en el capítulo II ("De la elaboración de las leyes") del título III ("De las Cortes Generales"), refiere que son leyes orgánicas, entre otras, "las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas" (art. 81.1), y que su aprobación, modificación o derogación "exigirá mayoría absoluta del Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto" (art. 81.2). En este sentido, entre el elenco de los derechos fundamentales y de las libertades públicas, recogidos en el título I de la Constitución ("De los derechos y deberes fundamentales"), figura el derecho a la educación, en un artículo, el 27, cuyos diez apartados establecen: la

libertad de enseñanza, el objeto básico de la educación, el derecho a recibir una formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, la programación general de la enseñanza y la participación de los distintos sectores, la creación de centros docentes, la intervención de profesores, padres y alumnos en el control y la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, la inspección y homologación del sistema educativo, los requisitos de los centros docentes y la autonomía de las universidades. La intervención de los distintos sectores en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos y la homologación del sistema educativo se relacionan con los propósitos de esta investigación. En el primer caso, porque influye en los procedimientos de acceso a la dirección; y, en el segundo, por su grado de relevancia para el desarrollo del modelo de dirección que realicen las Administraciones educativas.

En 1980, estrenado el marco constitucional, se aprueba la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio (BOE de 27 de junio, núm. 154), del Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Cinco años después, se promulga la Ley Orgánica 8/1995, de 3 de julio (BOE de 4 de julio, núm. 159), Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Por periodos intermedios también de cinco años, se separan otras dos leyes: Ley 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre, núm. 238), de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); y la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE de 21 de noviembre, núm. 278), de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). Finalmente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE de 24 de diciembre, n.º 307), de Calidad de la Educación (LOCE), completa el elenco de las leyes orgánicas hasta ahora promulgadas con referencia educativa. Pueden referirse, además, otras leyes orgánicas vinculadas con la educación, pero dada su especificidad (la formación profesional) o su carácter no escolar (Universidad), no se detallan en este apartado.

A su vez, ocho años antes de la aprobación de la Constitución Española, se publicaba la Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto, núm. 187), General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), que estableció la estructura del sistema educativo español durante un periodo de veinte años, hasta 1990 con la promulgación de la LOGSE; si bien, algunos niveles de la LGE continuaron vigentes durante los sucesivos calendarios de aplicación de la LOGSE.

Fig. 2.1:  
Tabla de codificación de las leyes educativas básicas

<b>LGE</b>	<b>(1970)</b>	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto, núm. 187)
<b>CE</b>	<b>(1978)</b>	Constitución Española
<b>LOECE</b>	<b>(1980)</b>	Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, del Estatuto de los Centros Escolares (BOE de 27 de junio, núm. 154)
<b>LODE</b>	<b>(1985)</b>	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio, núm. 159)
<b>LOGSE</b>	<b>(1990)</b>	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre, núm. 238)
<b>LOPEG</b>	<b>(1995)</b>	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE de 21 de noviembre, núm. 278)
<b>LOCE</b>	<b>(2002)</b>	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre, núm. 307)

Esto es, en poco más de treinta años, se han promulgado en nuestro país seis leyes educativas básicas, por lo que cabría considerar si, en la inercia idiosincrásica de los sistemas educativos, este ritmo es aceptable, en tanto que lógica necesidad de adaptación a los cambios, o genera disfunciones propias de la inestabilidad o de las discontinuidades. La Ley de Calidad de la Educación (2002), en su exposición de motivos, tras estimar el dinamismo y la complejidad de la realidad social, entiende que:

“Precisamente por ello, las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora. Se trata de procesos necesarios para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica; y también, para evitar que la rigidez de los marcos normativos se rompa por el empuje de una realidad en continuo cambio que, con frecuencia, sobrepasa a aquéllos”.

Sin embargo, podría advertirse algo así como un *comodín de los cambios*, que aparece en los preámbulos o exposiciones de motivos de las leyes, e incluso convendría



estimar algo mejor las características de las reformas educativas, para intuir algunas claves de su incidencia en la transformación real de las situaciones.

Revisar los contenidos de tales leyes (Fernández y Cárdenas, 2004; Montero, 2003; Riu, 2003) constituye, entonces, un recomendable ejercicio de análisis y sistematización, del que podrán obtenerse algunas evidencias mayores que dan trasfondo a los modelos de dirección: las coordenadas socio-políticas; la relevancia atribuida a los procesos educativos en la conformación de los individuos y las sociedades; la necesidad de una homologación y supervisión básica del sistema educativo; el interés por dar respuesta a cambios sociales que siempre resultan rápidos y vertiginosos; la preocupación por la eficacia, la innovación, la mejora, la evaluación..., además de algunas otras grandes consideraciones. Tras ese encuadre, la revisión del acceso y nombramiento de los directores resulta mejor situada y comprensible. A su vez, interesa dejar constancia de tales procedimientos de acceso, desde sus orígenes, en el ordenamiento anterior a la Constitución de 1978, no sólo por su ubicación en una perspectiva diacrónica, sino también por resultar habituales las referencias contemporáneas a configuraciones directivas bastantes pretéritas y, en ocasiones, desconocidas.

## **2.2. El acceso a la dirección desde sus orígenes hasta el marco constitucional de 1978**

Es prácticamente general (Bardisa, 1996; Llorent y Oria, 1998; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Viñao, 1990) el criterio de situar el inicio de la dirección escolar en España justo en el momento en que las aulas de la educación primaria dejan de ser "unitarias" para repartirse en un sistema más complejo con distintas clases y profesores. Esto es, la escuela graduada establece niveles, asociados a competencias académicas o edades cronológicas de los alumnos, para configurar distintos grupos que se asignan, cada uno, a un profesor. De resultas, esta estructura conlleva la necesidad de coordinación y reparto de responsabilidades, la gestión académica, económica y organizativa, y, en definitiva, la presencia institucional del director con competencias distintas a las de los docentes.

La figura del director, por esto mismo, podría considerarse como relativamente reciente en el marco de la organización de las instituciones educativas (Baz, Bardisa y García, 1994; De Puelles, 1999; Egido y Paredes, 1994; Estruch, 2001 y 2002 a; Roca, 1996). De hecho, como apuntan Llorent y Oria (1998: 43), la tónica dominante durante la práctica totalidad del siglo XIX se resume en que "el control y dirección de las escuelas se ejercerá por medio de organismos y personas externas al cotidiano funcionamiento de las aulas". Hubo que esperar a la reordenación de las Escuelas Normales (Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 y un Reglamento posterior, aprobado el 29 de agosto de 1899), que llevaban casi medio siglo sin reformar, para apreciar un figura precursora de los directores de centros escolares: el Regente, al que se encomendaba la dirección de las escuelas prácticas graduadas anejas a las Escuelas Normales, con atribuciones administrativas, de coordinación pedagógica, de relación con la comunidad y docentes (tanto al alumnado en prácticas de las Normales como a los propios de primaria de la escuela aneja, dividida en secciones).

La creación de la figura del director resultó, entonces, controvertida: de una parte, los maestros de las escuelas unitarias estaban habituados a una gran autonomía de funcionamiento y, en todo caso, al escaso control de las visitas de inspección, por lo que la presencia y funciones del director no fueron bien recibidas; y, de otra, los inspectores manifestaron recelos ante el reparto de competencias con el director. Por eso mismo, los maestros de las escuelas graduadas preferían un director, elegido por ellos y entre ellos, y centrado en cuestiones administrativas y de mantenimiento, antes que en las pedagógicas. O, en su caso, una de las motivaciones mayores para acceder a una escuela graduada resultaría la de ser director de la misma: "A una escuela graduada se iba, pues, para ser director. En otro caso, era preferible seguir en una unitaria, con más niños, pero sin controles permanentes y con instructores auxiliares" (Viñao, 1990: 49-50).

En las primeras escuelas de prácticas anejas a las Normales se optó, en los primeros años del siglo XX, por elegir a los "maestros directores" después de que éstos realizaran un viaje al extranjero para estudiar la organización de las escuelas graduadas implantadas en Europa. Ya en 1905 se promulga el Real Decreto de 22 de marzo, que organiza la enseñanza primaria y establece que todas las escuelas públicas, tal como ocurría con las anejas a las Normales, deben ser graduadas. Aunque no constan referencias a la dirección en este marco legal, sí aparecen en un reglamento que lo desarrolla: el Real Decreto de 16 de junio de 1905 referido al régimen de la primera enseñanza oficial. Dos de sus artículos refieren lo siguiente:

“En los distritos escolares en que haya escuela graduada con más de un Maestro, será Director el de mayor categoría, y en caso de que sea igual la de ambos, lo será el que lleve en la misma localidad el mayor tiempo de servicios (art. 108). La matrícula y la distribución de niños de las Escuelas graduadas correrán a cargo del Director de las mismas (art. 109)”.

Sistema de provisión que llegó a denominarse “automático” o “mecánico”, puesto que se deducía de la aplicación directa de criterios administrativos. Gairín (1995: 243), por su parte, incluye un cita de 1898 que ilustra bien la naturaleza de los primeros directores en el caso de las escuelas de fundación particular, de Patronato y Normales:

“El gobierno y dirección de la Escuela corresponden al Claustro de Profesores, pero el Director es quien tiene a su inmediato cuidado el orden interior del Establecimiento y quien debe velar porque se sostenga la más severa disciplina entre profesores, alumnos y dependientes; le corresponde ejecutar los acuerdos que tome el Claustro, con el que debe proceder de acuerdo en cuanto se refiere a la dirección de la enseñanza y disposiciones que deben adoptarse para su mejoramiento; la de llevar la correspondencia oficial con las Autoridades, y ha de entenderse con los padres de alumnos en cuanto concierne a la conducta y proceder de éstos y por último cuidar de la parte económica y de la adquisición del material de enseñanza, debiendo ajustarse al presupuesto que se haya formado”.

Tal como apuntan Murillo y otros (1999), es de particular interés constatar, excepción hecha del tiempo histórico, la atribución de tareas y funciones administrativas y organizativas parecidas a las actuales; además del ejercicio de labores ejecutivas sujetas al acuerdo con otros órganos colegiados. A su vez, de la lectura de la cita también se infieren los dos planos fundamentales del ejercicio directivo: la gestión (tareas de mantenimiento) y la dirección de procesos educativos.

La progresiva graduación de la enseñanza primaria en España determina la promulgación del Real Decreto de 6 de mayo de 1910, sobre transformación de ciertas escuelas en graduadas, en el que se establecen las condiciones de acceso al puesto de maestro-director (art. 4.c):

“Que el maestro que esté al frente de la Escuela haya ingresado por oposición, tenga al menos el título superior y haya acreditado asiduidad y buenos resultados en la enseñanza”.

Se trataba, en realidad, de un doble sistema de concurso inicial entre maestros y oposición para las vacantes posteriores. Apenas un año después, el Real Decreto de 25 de febrero de 1911, sobre el funcionamiento de las Escuelas Graduadas, consideraba un concurso de méritos entre maestros por oposición con más de diez años de servicios y título de maestro superior (art. 11). En los méritos figuraban las becas de ampliación de estudios en el extranjero o la publicación de obras sobre organización escolar u otros ámbitos pedagógicos.

Como desarrollo del reglamento anterior, se promulga la Real Orden de 10 de marzo de 1911, que señala, entre las funciones del director, las de docencia directa en una de las secciones de la escuela graduada (párvulos, y otras tres o cuatro más), con reducción de algunas horas en función del programa general de la escuela, la representación de la Administración educativa en el centro, y las de coordinación pedagógica –que incluía la supervisión del trabajo en el aula-. Pero los maestros podían recurrir ante el Ministerio las decisiones del director, y la junta de profesores contaba con competencias relevantes. Justo en estas situaciones ya se constataba la dialéctica en torno a las funciones del director y las condiciones para su ejercicio: el acceso por antigüedad o elección directa con funciones de representación y administrativas; la selección mediante concurso de méritos u oposición y el desempeño preferente de tareas académicas y pedagógicas.

La transformación general de las escuelas unitarias en graduadas (iniciada en 1910) se acomete a partir de la publicación de la Real Orden de 28 de mayo de 1913, que restablece el sistema de concurso previo –no ya por méritos, sino por categoría y años de ejercicio- y oposición para las plazas no cubiertas: entre maestros con título superior y un puesto en el “escalafón” con categoría igual o superior a la que tuvieran los maestros de la escuela cuya provisión era necesaria. En las escuelas graduadas con menos de seis secciones, el director tenía una sección a su cargo; y, en las escuelas mayores, el artículo 7 de esta Real Orden no define con claridad la atribución docente: “tomarán parte activa en la labor de todos, dando orientación y unidad al trabajo de los demás maestros, aparte de las funciones administrativas”, aunque era frecuente eximir al director de la docencia directa.

Fue necesario, entonces, un Reglamento de las Escuelas Graduadas (Real Decreto de 19 de septiembre de 1918), cuya vigencia en el tiempo alcanzó hasta casi la mitad del XX (1945). En tal reglamento se acentúan las competencias de coordinación e incluso inspección, mediante frecuentes visitas a clase –al menos dos veces por

semana- y observaciones posteriores a los maestros “encaminadas siempre al mejor régimen escolar”; así como las de orden disciplinario de los alumnos. Se generaliza, entonces, la provisión “automática” de directores mediante concursos de traslados por antigüedad; hasta que en 1926, un Decreto, promulgado el 23 de agosto, establece el sistema de concurso-oposición para las escuelas graduadas de seis o más secciones. Seis años más tarde, el Decreto de 1 de julio de 1932, considera la celebración de un concurso de traslados previo entre los directores de escuelas de seis o más secciones, mantiene el concurso-oposición sólo para las vacantes que resulten de dicho concurso previo y opta por el sistema electivo en las escuelas de menos de seis secciones. Procedimiento, este de la elección del director por los maestros, que Estruch (2002 a) también recuerda que se utilizaba a partir de 1910 en tales escuelas. Aunque sus resultados no parecían satisfactorios: *El Magisterio Español*, periódico inicialmente favorable a la elección del director, publicó el 1 de abril de 1935: “La elección estaba bien para los cargos populares, pero es un fracaso y un absurdo para los técnicos”.

Con esta configuración directiva, prácticamente consolidada en el Decreto sobre Dirección de Escuelas Graduadas, de 1934, se mantuvo el ordenamiento español hasta concluida la guerra civil. Si bien, en 1938, el régimen estableció un control directo sobre las escuelas mediante el nombramiento de directores con criterios políticos. Algunos años después, se promulgan la Ley de Instrucción Primaria, de 17 de julio de 1945 (BOE de 18 de julio), y el Estatuto del Magisterio, de 1947 (Decreto de 24 de octubre de 1947, BOE de 17 de enero de 1948); marcos que regulan, expresamente, la dirección escolar. La Ley de Instrucción Primaria estableció el carácter del director como “superior inmediato” de los restantes maestros, con intenciones de control más que evidentes al disponer, a su vez, de la competencia para sancionar faltas disciplinarias tanto en los alumnos como en los maestros. Otra consecuencia de esta ley es la progresiva separación de los directores del ejercicio docente, que eran sometidos a pruebas, durante dos años, hasta obtener un título de especialista. El Ministerio de Educación Nacional nombraba al director de entre los profesores numerarios de la escuela, previamente propuestos por el claustro en una terna alfabetizada, con informe del rector del distrito.

El Estatuto de 1947 estableció tres tipos de acceso a la dirección, en función del tamaño de las escuelas: en las pequeñas, el director era el maestro más antiguo; en las medianas, resultaba elegido por los maestros; y, en las grandes, las vacantes se concedían por concursillo y concurso de traslados entre profesores, reservándose, las

que quedaban sin ocupar, para ser cubiertas mediante oposiciones restringidas. Esta "escala" o "carrera" directiva ocasionó numerosos cambios de centros entre directores que aspiraban a mejores condiciones y reconocimientos, por lo que se modificó la tendencia a que el director fuese un maestro del centro; además de asentarse la separación del estatus de director y de maestro que culminó con la creación del Cuerpo de Directores de los centros de enseñanza primaria (1967), en el que se integraron todos los directores en servicio, a partir de las disposiciones de la Orden de 10 de febrero de 1967 (BOE de 20 de febrero), por la que se aprobó el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, y del Decreto 985/1967, de 20 de abril (BOE de 17 de mayo), que estableció el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares, con la consiguiente regulación de condiciones, desarrollo de las tareas directivas y desempeño de forma vitalicia. Al Cuerpo de Directores Escolares se accede por oposición libre -a la que podían presentarse maestros con cinco años de servicio y que fueran, además, licenciados con dos años en posesión de ese título-, tras superar varios exámenes eliminatorios y un año de formación asimismo eliminatorio- La referencia de este Cuerpo es relevante, toda vez que, como se verá después, sitúa una interpretación controvertida del ejercicio "profesional" de la dirección.

Con respecto a la enseñanza secundaria, es a mediados del XIX cuando puede señalarse alguna definición directiva en los escasos centros que la impartían. Estruch (2001), argumenta, por ello, que la dirección escolar regulada por las leyes nace con los institutos públicos (la reordenación de las Escuelas Normales, en el caso de las primeras configuraciones directivas en la enseñanza primaria, es de finales del XIX, 1898). Centros cuya organización se aproximaba a la de la Universidad, basada en las cátedras y en la prelación de los profesores que las obtenían. Ya en 1836, el Plan General de Instrucción Pública, de inspiración centralista francesa, establecía que el "rector" de los institutos fuera nombrado por "Su Majestad" de entre los profesores propietarios, a propuesta de una terna del claustro. Procedimiento que no fue utilizado por los conflictos y la inestabilidad política. De hecho, en 1845, un nuevo Plan General establece que el director de los institutos provinciales será nombrado por el gobierno. La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 -conocida como "Ley Moyano"- consideró, asimismo, que los directores de instituto fueran nombrados directamente por el Gobierno, de entre profesores del centro o de otros, bajo la dependencia del rector universitario correspondiente, permitiéndose, con ello, la posibilidad de que accedieran a la dirección profesores de otros centros o que no fueran catedráticos. A su vez, se creó una junta de profesores, constituida por los

catedráticos, con atribuciones consultivas. Mediante un Reglamento de 1859, sí se dispone que el director sea catedrático y del propio centro que va a dirigir, desempeñando la dirección como un periodo temporal entre la docencia, de la que procedía y a cuyo ejercicio volvería a incorporarse acabado su desempeño directivo. Estruch (2001: 3) utiliza la metáfora del "director-compañero" para señalar un precedente que "marcará toda la historia de la dirección escolar en España" (p. 3), en el que, a su vez, se refuerza el carácter político del modelo directivo: el director era nombrado por el ministro por un periodo indefinido y su continuidad dependía del Gobierno. El citado Reglamento de 1859 encomienda funciones administrativas y representativas a los directores, aunque también la de "velar para que la enseñanza se dé con el esmero debido, para lo cual visitarán con frecuencia las cátedras". Asimismo, los directores habían de ejecutar los acuerdos de la junta de profesores. Y, aunque podían amonestar y suspender en sus funciones a los profesores, la sanción definitiva competía a las autoridades superiores. Otro rasgo, por tanto, del modelo de dirección que se analiza es "el equilibrio inestable entre dirección y claustro, entre dependencia ministerial y presión corporativa" (Estruch, 2001: 3). Fruto de esta última resultó un Reglamento, ya en 1901 y con vigencia práctica hasta la dictadura franquista, por el que el director sería nombrado de entre una terna de catedráticos elegida por los profesores; además de retirársele la función de supervisar la labor docente de los catedráticos.

En plena contienda civil, la Ley de 20 de septiembre de 1938 (BOE de 23 de septiembre) incluye disposiciones referidas al gobierno y administración de los centros oficiales, con un director nombrado por el Gobierno a partir de la confianza política. Posteriormente, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 1953 (Ley de 26 de febrero de 1953, BOE de 27 de febrero), es desarrollada por un Reglamento, de 1955, que ajusta y modifica el acceso y las funciones de la dirección, y restablece la terna. Tal como se indicó con anterioridad, el sistema de ternas se mantuvo vigente, excepción hecha de un periodo de "depuraciones" en las que el director había de contar con la confianza política del Ministerio por el que era propuesto. El nombramiento se realizaba por tres años, prorrogables por otros tres, y el Ministerio podía decidir, en cualquier momento, el cese del director.

Una situación más proclive a las reformas nos lleva a la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto, LGE). Marco que debe ser estimado en su justa medida, toda vez que

reemplazó y modificó, grandemente, un sistema educativo previo más que centenario, el conformado por la Ley Moyano de 1857:

“El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de 15.000.000 de habitantes, con el 75 por 100 de analfabetos, 2.500.000 de jornaleros del campo y 260.000 “pobres de solemnidad”, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con un Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras”.

En este párrafo del preámbulo de la LGE (1970) se constata la inaplazable necesidad de concebir un nuevo sistema educativo, además de adelantarse propósitos democratizadores que todavía resultaban tibios. Con carácter previo a la LGE, se publicó, en 1969, como “Libro Blanco”, el estudio “La educación en España: Bases para una política educativa”, con la intención de recabar asesoramiento y aunar implicaciones que redundaran en el “consenso social”, tal como reconoce la propia Ley: “Esta previa participación en la tarea preparatoria de la reforma de nuestro sistema educativo era ineludible por razones de eficacia, pues es evidente que en materia de educación los preceptos legales carecen en muchos aspectos de suficiente potencia conformadora si no van acompañados de un consenso social”. Declaración que, varias décadas después, sigue siendo válida.

Con respecto a la dirección de los centros, la LGE (1970) -posteriormente desarrollada por el Decreto 2655/1974 de 30 de agosto (BOE de 20 de septiembre), sobre el ejercicio de la función directiva en los colegios nacionales de Educación General Básica- estableció que todo centro de Educación General Básica contaría con un director, asistido por el claustro de profesores y por un consejo asesor, en el que estaban representados los padres de los alumnos. El director era nombrado, con carácter temporal (cinco años), por el Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta del delegado provincial, de entre los profesores titulares del centro con, al menos, tres años de ejercicio, y oídos el claustro y el consejo asesor, como órganos consultivos y de asesoramiento. Las competencias atribuidas al director eran las de ordenación de las actividades del centro así como de coordinación del profesorado. Aunque se suprimió el cuerpo de directores, en las localidades en las que sólo existía



un director escolar éste se hacía cargo del “colegio nacional” de nueva creación (Orden de 3 de noviembre de 1970, BOE de 18 de noviembre). Cuando eran varios los directores escolares, la Inspección de Enseñanza Primaria formulaba una propuesta de nombramiento, que el delegado provincial de Educación resolvía una vez oído el consejo asesor. Si no se contaba con directores titulares, la inspección proponía el nombramiento, mediante terna, de un maestro con destino en la misma localidad. El director recupera la función docente y se apunta la necesidad de formación inicial y continua (“reentrenamiento periódico”).

Por su parte, al frente de cada Instituto Nacional de Bachillerato estaba un director nombrado por el Ministerio, de entre los catedráticos numerarios del centro, oído el claustro respectivo. Al director se le confiaba la dirección, orientación y ordenación de todas las actividades del centro; de manera especial, debía asegurar la coordinación y el trabajo en equipo de los profesores “que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos” (art. 62). Al igual que en los centros de Educación General Básica, en los institutos existía un claustro –integrado por el director y el profesorado titular del centro- y un consejo asesor –en el que, junto con una participación del profesorado, estaban representados los padres de los alumnos y “los círculos de éstos, cuando proceda”-. En el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato (Real Decreto 146/1977, de 21 de enero, BOE de 26 de febrero), se restablece, por su parte, la terna de catedráticos para el nombramiento del director por el Ministerio: cuando había más de cuatro catedráticos, el claustro proponía una terna; en caso contrario el Ministerio decidía el nombramiento de uno de ellos. El mandato era por tres años y se podía renovar por un periodo de igual duración.

Otras intenciones básicas de la LGE (1970), recogidas en su preámbulo, dan trasfondo al modelo de dirección y, descontado el tiempo que transcurre y algunas denominaciones peculiares, no desentonan demasiado bastantes años después, con otras referencias sociales y políticas. Es el caso de la singularidad e identidad propia de los centros: “La uniformidad estricta impide que cada centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y la región donde se halle enclavado y de los alumnos a los que está destinado a servir”. O la educación permanente: “Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”. O el contenido de la educación: “La presente Ley

atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza; la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes". O la reiterada influencia de los profesores en el logro de los empeños reformistas: "En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma, y su proverbial dedicación profesional hace augurar una colaboración inteligente y decidida, que permitirá alcanzar los nuevos ideales educativos". Puede constarse, entonces, la relevancia de la LGE (1970) como primera gran ordenación moderna del sistema educativo español y, por ende, del modelo de dirección.

Pero recapitulemos, en los cuadros que siguen, los procedimientos de acceso a la dirección, desde sus orígenes, en el ordenamiento anterior al marco constitucional de 1978:

*Fig. 2.2:  
Procedimientos de acceso a la dirección de centros de educación primaria  
(desde sus orígenes hasta el marco constitucional de 1978)*

Año	Procedimiento de acceso
1905	<b>Mayor categoría</b> y, en caso de igualdad, <b>mayor tiempo de servicios</b> en la misma localidad. Sistema de provisión "mecánico" o "automático".
1910	<b>Oposición, título superior</b> y acreditación de méritos y buenas prácticas. Existía un <b>concurso de méritos</b> inicial entre maestros y la oposición se convocaba para las vacantes que resultaran. En las escuelas graduadas de menos de seis secciones, el director era <b>elegido</b> por los maestros.
1913	<b>Concurso por categoría y antigüedad. Oposición</b> para las plazas no cubiertas: entre maestros con título superior y un puesto en el "escalafón" con categoría igual o superior a la que tuvieran los maestros de la escuela cuya provisión era necesaria. En las escuelas graduadas de nueva creación, los maestros proponían al director.
1926	<b>Concurso-oposición</b> para las escuelas graduadas de seis o más secciones.
1932	<b>Concurso de traslados</b> previo entre los directores de escuelas de seis o más secciones, concurso-oposición para las vacantes que resultaran, y sistema electivo en las escuelas de menos de seis secciones.
1938	Nombramiento de directores con <b>criterios políticos</b> .
1945	El Ministerio nombraba al director de entre los profesores numerarios de la escuela, propuestos por el claustro en una <b>terna</b> alfabetizada, con informe del rector del distrito.
1947	El <b>profesor más antiguo</b> , en los centros pequeños; <b>elección por los maestros</b> , en las escuelas medianas; <b>concurso de traslado mediante méritos</b> , en las grandes, con <b>oposiciones restringidas</b> para las vacantes que quedaban sin ocupar.
1967	<b>Oposición</b> para acceder al <b>Cuerpo de Directores Escolares</b> . Desempeño vitalicio de la dirección. Para realizar la oposición se requerían cinco años de servicio y, además, contar con dos años en posesión del título de licenciado.
1970	<b>Nombrado</b> , con carácter temporal, <b>por el Ministerio de Educación y Ciencia</b> , de entre profesores titulares del centro con, al menos, tres años de ejercicio, oídos el claustro y el consejo asesor del centro.

*Fig. 2.3:  
Procedimientos de acceso a la dirección de centros de educación secundaria  
(desde sus orígenes hasta el marco constitucional de 1978)*

Año	Procedimiento de acceso
1857	Director <b>nombrado por el Gobierno</b> de entre profesores del centro u otros, bajo la dependencia del rector universitario.
1859	El director debe ser <b>catedrático</b> , del propio centro y con desempeño temporal de la dirección.
1901	Nombrado <b>de entre una terna de catedráticos elegida por los profesores</b> .
1938	Nombramiento de directores con <b>criterios políticos</b> .
1955	Se reestablece el <b>sistema de terna</b> .
1970	<b>Nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los catedráticos</b> numerarios del centro, oído el claustro de profesores.
1977	Vuelve a utilizarse el <b>sistema de terna</b> .

Esto es, en la educación primaria hay precedentes de acceso a la dirección mediante concurso de méritos, además de la antigüedad y la elección por los maestros del propio centro. Tras los criterios políticos en plena contienda civil, se crea un cuerpo específico de directores, al que se accede por oposición y, en los años próximos a la transición, el Ministerio nombra al director después de oír a los órganos del centro.

Por su parte, los directores de los institutos han sido elegidos teniendo casi siempre en cuenta su carácter de catedráticos. Excepción hecha de los criterios políticos (1938) y del nombramiento por el Ministerio, oídos los órganos del centro (1970), el sistema de nombramiento de entre una terna de catedráticos, elegida por el claustro, ha sido el procedimiento más reiterado.

Bardisa (1996) sistematiza los procedimientos seguidos para acceder a la dirección en con el siguiente catálogo.

- **Acceso directo:** la Administración designa a la persona de mayor antigüedad en el centro, puesto en el escalafón o número de registro personal más antiguo.
- **Nombramiento directo por la Administración:** procedimiento habitual para nombrar a los directores, entre profesores con plaza en propiedad en el centro, con distintas posibilidades de propuestas (ternas) y requisitos (catedráticos en la enseñanza secundaria).
- **Concurso de méritos:** más habitual en la enseñanza primaria y generalmente unido al procedimiento de concurso de traslados.
- **Concurso-oposición:** para plazas no cubiertas mediante concurso de traslados y en escuelas graduadas de seis o más secciones.
- **Elección en el propio centro por los compañeros:** cuando se trata de escuelas graduadas pequeñas o, en algunos casos, de nueva creación.

Por otra parte, con respecto a los maestros, interesa destacar el requisito habitual de contar con titulación superior para acceder a la dirección de las escuelas. Y, como se aprecia, la participación de padres y alumnos no figura en ninguno de los procedimientos descritos, hasta que así se establece en el periodo democrático con la aprobación del Estatuto de Centros Escolares, en 1980. Las consideraciones de este nuevo marco, especialmente referidas a la dirección, se analizan en el apartado siguiente.

### **2.3. La selección del director en la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980)**

Dos años después de promulgada la Constitución Española (1978), la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), pretende regular el régimen jurídico de los centros públicos y privados correspondientes a los niveles establecidos por la LGE (1970), además de desarrollar el precepto constitucional (art. 27.7) de la participación de padres, alumnos y profesores en la gestión y control de los centros financiados por el Estado. Los contenidos de la LOECE estiman, tal como aquí nos interesa, los órganos de gobierno unipersonales y colegiados y los derechos y deberes de los alumnos. Pero esta ley fue declarada inconstitucional, y consiguientemente nula, en varios de sus artículos, a partir de una sentencia (5/1981, de 13 de febrero, previo recurso de inconstitucionalidad 189/1980) del Tribunal Constitucional, amplia y con votos particulares, que entró de lleno en algunos de los principios fundamentales de la enseñanza y la educación en la España de aquellos años: la diferenciación jurídica de esas dos mismas nociones -educación y enseñanza-, la libertad de enseñanza y sus límites, la libertad de cátedra, la libertad de creación de centros docentes, la participación de la comunidad educativa en el control y la gestión de los centros docentes y la homologación del sistema educativo. El preámbulo de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) ya advirtió de ello con una referencia expresa a la intervención de los sectores de la comunidad educativa en la gestión y control de los centros:

“Sin embargo, el desarrollo que, del artículo 27 de la Constitución, hizo la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, ha supuesto un desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional, al soslayar, por un lado, aspectos capitales de la regulación constitucional de la enseñanza como son los relativos a la ayuda de los poderes públicos a los centros privados y a la programación general de la enseñanza y, por otro, al privilegiar desequilibradamente los derechos del titular del centro privado sobre los de la comunidad escolar, supeditando la libertad de cátedra al ideario e interpretando restrictivamente el derecho de padres, profesores y alumnos a la intervención en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos”.

Con respecto a los órganos de gobierno de los centros, la LOECE (1980) diferenció entre los de carácter unipersonal y colegiado; de tal manera que, estos últimos, dejan de ser consultivos o asesores:

Fig. 2.4:  
Los órganos de gobierno de los centros públicos en la LOECE (1980)

Órganos unipersonales	Órganos colegiados
Director Secretario Jefe de Estudios Vicedirector Cuantos otros se determinen	Consejo de Dirección Claustro de Profesores Junta Económica Cuantos otros se determinen

Y su artículo 25 estableció el acceso a la dirección, de acuerdo con los principios de mérito, capacidad y publicidad, además de hacer explícita una referencia a la carrera docente, entre cuyos derechos propios figuraba el acceso a la condición de director:

- “1. La autoridad del director será en todo caso la propia de este cargo. El director será nombrado entre profesores numerarios de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional, en los Niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, respectivamente.
2. Reglamentariamente se determinará el procedimiento por el que la Administración seleccionará y nombrará al director, de acuerdo en todo caso con los principios de mérito, capacidad y publicidad. El acceso a la condición de director se insertará dentro de los derechos propios de la carrera docente”.

El desempeño, claramente administrativo, del director puede constatarse al repasar sus funciones:

Fig. 2.5:  
Las funciones del director en la LOECE (1980)

a) Ostentar oficialmente la representación del centro.
b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
c) Orientar y dirigir todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes.
d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.
f) Ordenar los pagos.
g) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
h) Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
i) Ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados, en el marco de su competencia, adopten.
j) Cuantas otras competencias se le atribuyan reglamentariamente.

La creación de los consejos de dirección, como órganos de gobierno, incrementó la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa. Formaban parte de ellos el propio director como presidente, el jefe de estudios, profesores elegidos por el claustro, representantes de los padres, del alumnado, del personal no docente y del ayuntamiento de la localidad; además del secretario, con voz y sin voto. Composición

muy similar a la de los actuales consejos escolares. Y la naturaleza de las funciones que se le atribuyen corrobora su entidad como órgano de gobierno.

*Fig. 2.6:  
Las funciones del consejo de dirección en la LOECE (1980)*

a) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro, elaborado por el claustro de profesores junto con la asociación de padres de alumnos.
b) Definir los principios y objetivos educativos generales a los que habrá de atenerse toda la actividad del centro.
c) Informar la programación general de las actividades educativas del centro.
d) Velar por el cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre admisión de alumnos en el centro.
e) Aprobar el plan de administración de los recursos presupuestarios del centro elaborado por la Junta Económica y previa audiencia del claustro, así como supervisar la gestión económica ordinaria de la Junta Económica a través de la información periódica que ésta deberá facilitar.
f) Resolver los problemas de disciplina que afectan a los alumnos.
g) Planificar y programar las actividades culturales y extraescolares del centro.
h) Establecer relaciones de cooperación con otros centros docentes.
i) Elevar a los órganos de la Administración informe sobre la vida del centro y sus problemas, formulando, en su caso, las oportunas propuestas.
j) Asistir y asesorar al director en los asuntos de su competencia.
k) Cualesquiera otras que reglamentariamente le sean atribuidas.

Sin embargo, una disposición adicional, la tercera, de esta misma ley (LOECE, 1980), estableció que, entre otros aspectos, el tipo de órganos de gobierno unipersonales y colegiados, las funciones del director, y la composición y funciones de los consejos de dirección "podrán ser modificados o sustituidos por las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus facultades y competencias determinadas por sus respectivos Estatutos de Autonomía". Tal precepto fue declarado inconstitucional, y consiguientemente nulo, en una sentencia del Tribunal Constitucional (sentencia 5/1981, 13 de febrero de 1981). A esta cuestión volveremos después, en el análisis comparado de los procesos de selección y nombramiento de directores, para aproximarla a situaciones que se derivan del actual modelo de dirección.

Pero la LOECE (1980) desarrolló los procedimientos de selección mediante un Reglamento publicado un año después (Real Decreto 1275/1981, de 9 de junio, BOE de 29 de junio). El Ministerio anunciaba, con carácter anual, las vacantes existentes y se convocaban los correspondientes concursos de méritos. Como requisitos para participar en los mismos, figuran:

Fig. 2.7:  
*Requisitos para participar en los concursos de selección de directores (LOECE, 1980)*

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Prestar servicios en el centro a cuya dirección se concursa</li><li>• Tener, como mínimo, al publicarse la convocatoria correspondiente, un año de antigüedad en el mismo.</li></ul> |
|--|

El ejercicio en el centro que se aspiraba dirigir era requisito fundamental y sólo cuando no se contaba con candidatos, o no concurrían en éstos las condiciones exigibles, "la Administración podrá habilitar a un Profesor numerario para que, con carácter accidental y por el periodo máximo de un año, desempeñe la función directiva docente. Dicha habilitación se efectuará mediante comisión de servicios cuando recaiga en un Profesor numerario no destinado en el Centro" (art. 5 del Reglamento de 1981).

Los méritos solicitados en las convocatorias eran de carácter académico y profesional, valorados por comisiones de selección de acuerdo con lo que establecían los baremos. Se tenían en cuenta, además, "cualidades personales que expresen capacidad para el desempeño de la función directiva" (art. 6), evaluadas en este caso por la inspección y los consejos de dirección de los centros respectivos.

Las comisiones de selección eran de ámbito provincial, salvo que por razón de las vacantes convocadas hubiera que establecer un ámbito territorial distinto; tenían su sede, con carácter general, en las respectivas delegaciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia; podían solicitar el asesoramiento de profesores del nivel correspondiente para la valoración de los méritos académicos y profesionales de los candidatos; y estaban constituidas por los siguientes miembros:

Fig. 2.8:  
*Miembros de la comisión de selección de directores  
(LOECE, 1980; R.D. 1275/1981)*

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• El delegado provincial o el funcionario del Departamento designado al efecto por el Ministerio de Educación y Ciencia.</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Un inspector del nivel educativo correspondiente, designado por el Ministerio de Educación y Ciencia.</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Dos representantes de los consejos de dirección de los centros a cuya dirección se concursa, designados por sorteo entre las personas elegidas en el seno de dichos consejos.</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• El secretario de la delegación provincial correspondiente, o el de la que al efecto se designe, que actuará como secretario de la comisión, con voz y voto.</li></ul>                   |

Por su parte, el procedimiento de selección constaba de varias fases: solicitud de los candidatos, valoración de sus "cualidades personales", valoración de los méritos académico-profesionales, acumulación de puntuaciones, propuesta final y



nombramiento. El cuadro adjunto detalla el contenido y desarrollo de cada una de ellas:

*Fig. 2.9:  
Procedimiento de selección de directores  
(LOECE, 1980; R.D. 1275/1981)*

<b>Solicitud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Publicada la convocatoria, los aspirantes debían remitir a la delegación provincial correspondiente su solicitud, así como las referencias documentadas de los méritos que alegaban.</li> <li>La delegación provincial hacía públicas las relaciones de aspirantes a la dirección de cada centro y las remitía a la Inspección y a los consejos de dirección que correspondía.</li> </ul>
<b>Valoración de cualidades personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tanto la inspección como el consejo de dirección de cada centro efectúan, por separado, una valoración de las cualidades personales del aspirante relativas a la capacidad para el desempeño de la función directiva, pudiendo otorgar cada uno de ellos hasta un máximo de 25 puntos.</li> <li>La evaluación que corresponde al consejo de dirección se desarrolla, tras la deliberación oportuna, mediante un procedimiento que acredite el secreto de la decisión final de cada uno de sus miembros.</li> </ul>
<b>Valoración de méritos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efectuadas dichas valoraciones, cada órgano remitía su puntuación a la comisión de selección, que procedía a establecer la valoración de los méritos académico-profesionales de cada aspirante, de acuerdo con el correspondiente baremo, hasta un máximo de 50 puntos.</li> </ul>
<b>Acumulación de puntuaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La suma total de la puntuación no podrá en ningún caso exceder del número de 100.</li> <li>Dicha suma total, otorgada por la comisión de selección, por la inspección y por el consejo de dirección del centro, se incluía en la propuesta final, con especificación de las valoraciones concedidas a los distintos méritos alegados.</li> </ul>
<b>Propuesta final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los aspirantes, para poder ser incluidos en la propuesta final, habían de obtener, al menos, 25 puntos entre los concedidos por la inspección y por el consejo de dirección correspondiente.</li> </ul>
<b>Nombramiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si por efecto de lo establecido en el apartado anterior, o por no obtener el mínimo de puntos establecido en el correspondiente baremo, no fuera posible la designación de director, se recurría al procedimiento excepcional de nombramiento ya descrito al referir los requisitos.</li> </ul>

El nombramiento de los directores, por Orden del Ministerio, se extendía a tres años, prorrogables, a petición propia, por dos periodos más de igual duración, para lo que se requería tanto el informe previo de la inspección como oír al consejo de dirección del

centro. Concluido el mandato y, en su caso, las prórrogas, era necesaria la participación en un nuevo concurso para desempeñar la función directiva. Por su parte, el cese del director se producía por una de las siguientes causas, entre las que destaca no participar en las actividades de formación previstas para los directores seleccionados, o realizarlas de modo insuficiente:

*Fig. 2.10:  
Causas del cese de los directores  
(LOECE, 1980; R.D. 1275/1981)*

a) Término del plazo para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga de su mandato.
b) Incapacidad permanente para el ejercicio de la función directiva por inutilidad física o debilitamiento apreciable de facultades, previo expediente iniciado de oficio o a instancia del interesado.
c) Renuncia motivada y aceptada por la Administración.
d) Remoción acordada por la autoridad competente, a través del oportuno expediente, en los casos de incumplimiento de los deberes inherentes a la función directiva y, de modo concreto, cuando no participaran en las actividades de formación para los directores seleccionados o se realizaran de manera insuficiente

En el supuesto de la remoción, no se podía volver a concursar al cargo de director durante cinco años, ni se computaba como mérito el tiempo de ejercicio de la función directiva.

Tales procedimientos de selección del director no eran aplicables, sin embargo, a los centros de educación preescolar y colegios de educación general básica con menos de ocho unidades. En tales casos, el nombramiento se efectuaba de acuerdo con los principios de mérito y capacidad y previo informe colegiado de la inspección, y recaía, necesariamente, en uno de los profesores numerarios del centro, con un mandato de tres años. Si no existían profesores numerarios, cualquiera de los profesores del centro podía ser habilitado para ejercer funciones directivas con carácter provisional y durante un periodo no superior a un año.

Por su parte, los funciones del cuerpo de directores escolares, en situación "a extinguir", conservaron los derechos que les correspondían y, entre ellos, el de participar, con carácter previo, en los concursos para cubrir vacantes de directores.

Una particularidad de este procedimiento de acceso a la dirección, que afecta al carácter básico del mismo, se recoge en la disposición final cuarta del Reglamento de selección y nombramiento de directores de centros escolares públicos (R.D. 1275/1981, de 19 de junio): los procedimientos establecidos en tal marco no eran de aplicación directa en las Comunidades Autónomas que tuvieran atribuidas

competencias y transferidos los servicios correspondientes, siempre que hubieran regulado por sí mismas los citados procedimiento de selección al amparo de la LOECE (1980).

Las previsiones de nombramiento, con las formas previstas en el Reglamento, se hacían de forma gradual, en tres años a partir del comienzo escolar del curso 1981-1982, mediante convocatorias de tercios de las vacantes que daban preferencia a los centros de mayor número de alumnos.

Sin embargo, tras el cambio de Gobierno, el Ministerio de Educación y Ciencia derogó (Real Decreto 1425/1983, de 23 de mayo, BOE de 1 de junio), el Reglamento de selección y nombramiento de directores de centros escolares públicos, con los siguientes motivos:

- La aplicación insatisfactoria del Reglamento para la adecuada cobertura de las vacantes sacadas a concurso, "tanto desde la perspectiva del profesorado como desde la de los órganos que han participado en la selección, a causa de aspectos sustantivos y procedimentales de aquél, cuyas consecuencias no fueron suficientemente previstas" (preámbulo del R.D. 1245/1983).
- La escasa participación del profesorado en los concursos de méritos convocados y los bajos porcentajes de propuestas efectuadas en relación con el número de vacantes anunciadas.
- La improcedencia, por ello, de convocar nuevos concursos de mérito, "así como la oportunidad de situar la regulación de dicha materia en el marco del programa legislativo del Gobierno" (preámbulo del R.D. 1245/1983).

A pesar de la escasa vigencia del procedimiento de selección y nombramiento de directores establecido como desarrollo de la LOECE (1980), las características del mismo, tal como se verá después, guardan relación con las previsiones de la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).

Estruch (2001: 5) señala que la LOECE "intentó abrir una vía intermedia entre la dirección profesional y la participación del consejo escolar a través del consejo de dirección". Además de configurar, por primera vez, la existencia de más de un órgano

unipersonal de gobierno junto al director. En el Jefe de Estudios recaen, entonces, algunas de las funciones de carácter "pedagógico" antaño atribuidas al Director.

Y esa "vía intermedia" se aproxima a la configuración de un modelo "semiprofesional" (Pérez Pérez, 1998: 313), en el que el ejercicio directivo podía resultar afectado:

"En el sentido de que se va a exigir una formación específica y se contempla el mérito profesional-académico como criterio central del proceso de selección, sin embargo se generan otras condiciones adversas para la supervivencia del modelo, especialmente aquellas que venían exigiendo acerca de que el profesorado, en general, y la propia comunidad escolar, en otros casos, tuvieran un mayor protagonismo en la capacidad de decisión para la elección del director, generándose así situaciones de conflicto más o menos larvado que podía sostener graves tensiones en el seno de la comunidad educativa, debiendo, en estos casos, centrarse la labor del directivo más en mantener el equilibrio y estabilidad de la convivencia que en la profundización del desarrollo del centro escolar".

## **2.4. La dirección participativa en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)**

Tras la promulgación y efectos de la LOECE (1980), la Ley Orgánica 8/1995, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), intenta establecer, de mejor manera, los órganos de gobierno de los centros públicos. A su vez, contempla la entidad mayor del derecho a la educación, los fines de la actividad educativa, los derechos y deberes básicos de los distintos sectores de la comunidad educativa, la red dual de centros (públicos, concertados) a la que se encomienda la provisión de la educación obligatoria en régimen de gratuidad, la participación en la programación general de la enseñanza; además de los órganos de gobierno, el régimen de conciertos y los requisitos de los centros concertados.

Ya en su preámbulo, anticipa la estructura y el funcionamiento de los órganos de gobierno, de acuerdo con lo prescrito por el artículo 27.7 de la Constitución, a partir de "una concepción participativa de la actividad escolar". Por esto mismo, la participación de la comunidad escolar se verifica a través del consejo escolar del centro, y se aplica, además de al control y gestión de los fondos públicos, a atender

los derechos y libertades de los distintos sectores de la comunidad educativa y a definir proyectos educativos. En definitiva, "la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa" (preámbulo de la LODE, 1985).

Los que siguen son, entonces, algunas de las intenciones y presupuestos básicos de la LODE (1985), para situar, en ese marco, la configuración del gobierno y la dirección de los centros:

- Subraya como "hito histórico", en el progreso de las sociedades modernas, la extensión de la escolaridad básica, hasta alcanzar a todos los ciudadanos. Por eso mismo, la Ley General de Educación, de 1970, estableció la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada, concebida como servicio público, y responsabilizó al Estado de su provisión, después de reconocer el carácter mixto (público-privado) del sistema educativo.
- Algunas disfunciones en el régimen de conciertos educativos, no suficientemente desarrollado con carácter reglamentario y estable, tras la LGE (1970), justificaron un acuerdo explícito en la Constitución Española, al definir "un marco de compromiso y concordia que, al tiempo que reconoce implícitamente el sistema mixto heredado, proporciona el espacio normativo integrador en el que pueden convivir las diversas opciones educativas": derecho a la educación, libertad de enseñanza, libertad de cátedra, libertad de creación de centros docentes, competencia de los poderes públicos para diseñar la programación general de la enseñanza.
- Sin embargo, el desarrollo constitucional, auspiciado por la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (1980), resultó insuficiente en la dirección arriba apuntada.

"Se impone, pues, una nueva norma que desarrolle cabal y armónicamente los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución española, retomando tanto su tenor literal como el espíritu que presidió su redacción, y que garantice al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad. A satisfacer esta necesidad se orienta la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación" (preámbulo de la LODE, 1985).

Y, entre los empeños más destacados de la LODE (1985), figuran:

- Modernizar y racionalizar los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional.
- Programar la enseñanza, con el empeño de ajustar la oferta de puestos escolares gratuitos; a la vez que asignar, de manera racional, los recursos públicos. Esto es, compatibilizar libertad e igualdad.
- Desarrollar el principio de participación, como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar.
- Regular los centros escolares y el sostenimiento de los concertados.
- Proponer un marco de convivencia, basado en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, que desarrolle el acuerdo constitucional en el ámbito de la educación.

La concepción participativa del gobierno de los centros se percibe, de manera directa, con el nuevo procedimiento de selección de directores: son elegidos por el consejo escolar y nombrados por la Administración educativa correspondiente. Tal como estableció la LOECE (1980), los órganos de gobierno se reparten entre unipersonales y colegiados. El entonces consejo de dirección da paso al consejo escolar, cuya composición integra los distintos representantes de la comunidad educativa. Y la junta económica, prevista como órgano colegiado en la LOECE (1980), es sustituida por una comisión económica en el seno del consejo escolar.

*Fig. 2.11:  
Los órganos de gobierno de los centros públicos en la LODE (1985)*

Órganos unipersonales	Órganos colegiados
Director Secretario Jefe de estudios Cuantos otros se determinen	Consejo escolar Claustro de profesores Cuantos otros se determinen

Sin embargo, las funciones del director son prácticamente idénticas a las previstas en la LOECE (1980):

*Fig. 2.12:  
Las funciones del director en la LODE (1985)*

a) Ostentar oficialmente la representación del centro.
b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
c) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del consejo escolar del centro.
d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.
f) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos.
g) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
h) Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
i) Ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados en el ámbito de su competencia
j) Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Y muy relevante y significativo el catálogo de las establecidas para el consejo escolar:

*Fig. 2.13:  
Las funciones del consejo escolar en la LODE (1985)*

a) Elegir al director y designar al equipo directivo por él propuesto.
b) Proponer la revocación del nombramiento del director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.
c) Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en la LODE y disposiciones que la desarrollen.
d) Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos.
e) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.
f) Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.
g) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.
h) Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.
i) Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.
j) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.
k) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.
l) Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.
ll) Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Esto es, el consejo escolar tiene atribuida la competencia no sólo de elegir al director, sino al equipo directivo por él propuesto; además de estar facultado para proponer la revocación del director. Si, para la elección, se requiere la mayoría absoluta de los miembros del consejo, la revocación precisa el acuerdo de dos tercios.

Con respecto a los requisitos para optar a la dirección, a los previstos en la LOECE (1980) se le añade la experiencia docente; y el procedimiento ya no es de selección por una comisión, sino de elección por el consejo escolar.

*Fig. 2.14:  
Requisitos y procedimiento para acceder a la dirección en la LODE (1985)*

<b>Requisitos</b>
• Ser profesor del centro.
• Permanencia en el mismo centro durante al menos un año.
• Contar con tres años de experiencia docente.

<b>Procedimiento</b>
• El director es elegido por el consejo escolar y nombrado por la Administración educativa correspondiente.
• La elección se produce por mayoría absoluta de los miembros del consejo.
• En ausencia de candidatos, o cuando estos no obtuvieran la mayoría absoluta, o en el caso de centros de nueva creación, la Administración educativa nombra director, con carácter provisional, por el periodo de un año.

En el Reglamento Orgánico de los centros que impartían las entonces enseñanzas de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional (R.D. 2376/1985, de 18 de diciembre, BOE de 27 de diciembre), de aplicación directa a los centros dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia y supletoria en los de las Comunidades Autónomas que no dispusieran de regulación propia, se estableció, además, que los candidatos debían presentar, ante el consejo escolar, por escrito, las líneas básicas de su programa y sus méritos profesionales.

Otras características de la dirección en la LODE (1985) tienen que ver con la duración de su mandato y con el cese de sus funciones. Con respecto a la primera, se establecía en tres años, sin las posibilidades de prórroga previstas en la LOECE (1980), puesto que el director, si quiere continuar desempeñando sus funciones, ha de ser elegido nuevamente por el consejo escolar. Con respecto al cese, además de la revocación, se alude a la finalización de su mandato, pudiendo la Administración educativa "cesar o suspender al director antes del término de dicho mandato, cuando incumpla gravemente sus funciones, previo informe razonado del consejo escolar del centro y audiencia del interesado". Sin embargo, no se señalan, de manera explícita, las situaciones de renuncia motivada o de incapacidad física previstas en la LOECE (1980).

Para analizar la dirección escolar en el marco de la LODE (1985), Escudero (2004) apela al nuevo contexto social y político, de tal manera que fueron necesarios



modelos de selección más acordes con los valores y principios democráticos. El gobierno de los centros habría de construirse con mayores cotas de participación y responsabilidades compartidas por los distintos sectores de la comunidad educativa: "El nuevo contexto reclamaba también, por lo tanto, una dirección no autoritaria ni jerárquica, asentada sobre otros criterios y dependencias, regida por procedimientos distintos tanto en su elección como en su ejercicio" (Escudero, 2004: 142).

Pero ese mismo contexto puede operar otros efectos si dificulta una acción directiva basada en la competencia, la capacidad y la estabilidad (Antúnez, 1993). En la medida en que la transición de la vida política y social impulsa "un modelo de gestión escolar que –a la manera del sistema político- introduce, entre otros, los principios democráticos del parlamentarismo, la participación universal y los procesos electorales" (Antúnez, 1993: 175). Así, el ejercicio de la dirección pone el acento en los procesos de participación más cuantitativa que cualitativa, y se delega la preocupación por el logro de resultados y el ejercicio de otras acciones directivas. Estas últimas, además, se encajan en "una gestión delegada o como una tarea de simple ejecución de las políticas y directrices dictadas desde fuera de los centros" (1993: 176). Y la delegación es "incorrecta" cuando la Administración encomienda tareas pero quienes tienen la responsabilidad de acometerlas no cuentan con las atribuciones precisas: autoridad, autonomía y capacidad de tomar decisiones.

El protagonismo de la participación, aplicado a la elección del director, también genera controversias si se estiman otras instancias o servicios sociales elementales en los que la participación no alcanza tan altas cotas:

"El sistema de elección por los representantes de los miembros de la comunidad escolar intenta justificarse muchas veces con el argumento de que la educación, al ser un derecho básico del individuo, un servicio social elemental, es también un proceso en el que todos estamos llamados a participar. Si eso es así, ¿por qué los procedimientos de acceso a la Dirección de los centros privados concertados no son exactamente iguales que los de los centros públicos? O bien, ¿no es también la salud un derecho básico del individuo, un servicio social elemental?; en cambio nunca se plantea que los directores y directoras de los hospitales y ambulatorios públicos sean elegidos por una representación del personal sanitario, de los enfermos y de la administración local" (Antúnez, 1993: 179).

Algunas características básicas del modelo de dirección de la LODE (1985) son identificadas, a su vez, por López Yáñez y otros (2003), cuando señalan su carácter

electivo, no profesional, democrático y participativo, descentralizado y coordinado. La no profesionalidad del director se deduce de los siguientes aspectos:

- La función directiva es compartida con tareas docentes por un profesor del centro.
- El periodo de mandato es limitado y, una vez que finaliza, el profesor vuelve a ejercer como uno más de los docentes del centro.
- El director no forma parte de ningún cuerpo específico con un estatus particular.
- La forma de acceso es por elección de los candidatos presentados.
- No se necesita una formación específica para aspirar al puesto.

Y las "cuestiones problemáticas" (2003: 274) que se advierten tras el funcionamiento de este modelo tienen que ver, en algunos casos, con los aspectos más arriba apuntados: reversibilidad, provisionalidad, disfunciones entre el poder legal y el poder real, escasa formación específica, falta de tradición de trabajo cooperativo en torno a dimensiones pedagógicas y sociales.

La reversibilidad, así, emplaza al director en una situación dilemática:

"A veces, los directores se han encontrado en la tesitura de tener que tomar decisiones que no han gozado del agrado de los colegas, lo que les ha situado en una posición entre la Administración y los compañeros. En estos casos, los directores eran conscientes de que, en un futuro no muy lejano, volverían a formar parte del claustro de profesores como cualquier otro profesor, lo que les recordaba continuamente la necesidad de no crear enemistades entre sus propios compañeros" (López Yáñez y otros, 2003: 274).

A su vez, la relevancia que la LODE (1985) otorga a la participación es cuestionada desde perspectivas críticas. García Garrido (2002: 35) apunta que, en los contenidos de esa ley, se confundió participación y gobierno: "La LODE, al confundir participación y gobierno, vino a reemplazar la dirección por la participación". Así resulta, según este autor, de las competencias atribuidas al consejo escolar, órgano fundamental de gobierno de los centros en el que residía la competencia de elegir al director; y, sobre todo, de una "restricción conceptual", tanto de la participación como del gobierno. En la medida en que se derivaba un "estado de confusión" con respecto a las responsabilidades, prerrogativas, responsabilidades y tareas de los distintos órganos de gobierno de los centros, la participación prevista en la LODE ofreció, en su conjunto, "evidentes rasgos de incongruencia conceptual y, por su puesto, de descoordinación operativa" (2002: 35), y ocasionó, en opinión de García Garrido, un

deterioro en el ámbito de la dirección escolar de los centros públicos y una "crónica crisis de falta de liderazgo".

Además, otros efectos del acento en la participación tienen que ver con los resultados educativos y con las propias actuaciones de la dirección, puesto que se propicia:

"La creación de un tipo de gestión y de dirección escolar de los centros públicos basado más en poner un énfasis especial en fomentar y garantizar procesos participativos que en tratar de conseguir otros resultados educativos o en procurar una acción directiva basada en la competencia, la capacitación y la estabilidad" (Antúñez, 1993: 175).

Aunque Gairín argumentaba, en 1991, que el modelo de dirección participativa "no es técnicamente mejor ni peor que los demás, tan sólo es diferente" (p. 27). No se trata, por tanto, de cambiar el modelo, sino de analizar las implicaciones que determina con respecto a los procesos de acceso, permanencia, formación y profesionalización.

"La intervención en la dirección de las instituciones por parte de los miembros de la comunidad educativa no es soslayable; tan sólo es determinable la forma de ejercerla. Para los diferentes órganos, especialmente los unipersonales, habrá que determinar más específicamente los requisitos de formación mínimos y deseables, plantearse la relación entre la estabilidad y la permanencia en el cargo, determinar si se desea formar para la función o hacer de la función una profesión, o definir las exigencias de formación permanente que reclama una sociedad en cambio" (Gairín, 1991: 27).

El procedimiento de acceso para ocupar el puesto de director en España, a partir de la LODE (1985), ha sido calificado, también, de "peculiar" y "genuino". Así lo consideran Sáenz y Debón (2000) cuando señalan que los requisitos que se exigen a los candidatos son mínimos si se comparan con los que se requieren en los sistemas educativos de nuestro entorno (analizados en el capítulo siguiente), y, además, porque la naturaleza representativa y democrática de la elección por parte de la comunidad a la que va a dirigir otorga un amplio poder de decisión a los "miembros no profesionales de la institución" (Saénz y Debón, 2000: 108).

Claves, a su vez, que pueden relacionarse con la identidad de una "dirección escolar de naturaleza político-transaccional" (Pérez Pérez, 1998: 313), en la medida en que se generen dinámicas de conservación del poder asentadas en la negociación

“transaccional” para satisfacer a los distintos sectores, y una menor dedicación a los ámbitos de intervención pedagógica y organizativa.

En definitiva, como señalan Llorent y Oria (1998), la LODE (1985) estableció las bases para hacer efectiva la participación en la gestión los centros, así como en la elección del director, pero no estimó requisitos de cualificación para el desempeño de la dirección. De tal manera que se vinculan competencias docentes y directivas en el supuesto, un tanto arriesgado, de que las primeras conllevan las segundas:

“El acceso al ejercicio de las funciones directivas en nuestro país suele hacerse en base al “mérito docente”. Se infiere que una “buena conducta” docente garantiza la capacidad y habilidades para la función directiva (...). De quien se conoce que es un buen profesor se supone que puede ser directivo. Se le otorga el cargo y la responsabilidad simplemente porque se *supone* que lo hará bien” (Antúnez, 1993: 178-179)

Y, de resultas, se advierten dos situaciones paradójicas:

- El director, seleccionado sobre la base de la competencia pedagógica, ha de desenvolverse en un ejercicio, ya por lo que se le demanda con más apremio o ya por el funcionamiento de los centros, en el que la intervención pedagógica no resulta prioritaria.
- La casi única posibilidad de promoción que se ofrece a un buen profesor es “transformarse” en director. El centro, entonces, pierde un buen docente y gana un director que, por la frágil generalización del mérito docente, tal vez desempeñe su ejercicio directivo en situaciones de incompetencia que redundan, esta vez de manera desfavorable, en el mismo centro que lo perdió como buen profesor.

Cabe señalar, por tanto, como balance general, la inadecuación de los modelos organizativo y directivo:

“Sin haber transformado el entramado organizativo de los centros se le quiso dotar de un modelo de dirección con, probablemente así lo pensaban los legisladores, capacidad para romper con los intereses instalados en los centros, encauzar los conflictos y liderar grupos humanos permeables a las exigencias de los nuevos tiempos. Esto es, una dirección que con los resortes de la autonomía y de la participación, fuera capaz de modernizar a las organizaciones escolares” (San Martín y Beltrán, 2004: 149).

Pero el estado de la cuestión, como ya se ha visto, templó este empeño. Y Álvarez (1992) ayuda a concretar los planos de desajuste entre organización y dirección: entre los perfiles propios de cada modelo organizativo que coexisten en cada centro; entre las competencias, funciones y tareas, y la formación recibida; entre la función representativa y la mediadora; y desajustes técnicos entre las tareas colegiadas mediante proyectos y los tiempos asignados.

Hanson y Ulrich, profesores de la Universidad de California, analizaron y describieron los primeros cinco años (1985-1990) de la experiencia española sobre dirección y gestión "basada en el centro". Concepto, este último, vinculado a la "premisa de que un sistema educativo que se apoya en una práctica democrática producirá un fuerte liderazgo local que haga avanzar la calidad de la educación en respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y sus comunidades" (Hanson y Ulrich, 1992: 72). Para ello, la gestión autónoma basada en las necesidades del centro exige a cada comunidad escolar tres condiciones básicas: que elija su estructura u órgano de gobierno (el consejo escolar, en nuestro caso); que esta misma estructura elija al director del centro; y que éste desarrolle un programa específico previamente propuesto para la mejora de la calidad educativa del centro. Revisada la práctica real de la gestión basada en las necesidades del centro, los autores constatan la escasa participación tanto de los sectores de la comunidad educativa para constituir el consejo escolar, como de los profesores para aspirar a la dirección; identifican algunos factores (incentivos escasos, conflictos en la aceptación del liderazgo del director, ambigüedad de funciones, dobles demandas y responsabilidades de la Administración y del centro); y concluyen con esta evidencia:

"Casi sin excepción, las entrevistas llevadas a cabo para este estudio revelaron que los educadores de una punta de España a la otra reconocieron que la práctica de la gestión autónoma basada en las necesidades del centro no resultaba ser un mecanismo efectivo para mejorar ni la calidad de la gestión ni la de la educación en los centros docentes. De hecho, especialmente a causa de la relativa incapacidad para atraer de entre los profesores a suficientes líderes que asumiesen el papel de directores, el enfoque de la gestión autónoma de los centros se consideraba a menudo como un impedimento para la mejora del sistema educativo" (Hanson y Ulrich, 1992: 79).

Aunque, dados los precedentes de la configuración directiva en el régimen de la dictadura, se consideró que ese modelo de gestión autónoma tuvo una aportación, antes que nada, "simbólica", y los autores creyeron razonable dejar un plazo mayor de

tiempo para comprobar "la viabilidad del modelo español de reforma educativa" (1992: 79).

## **2.5. La dirección como factor de calidad en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)**

De manera directa, la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), no considera la función directiva, salvo en las cuestiones que después se detallan. Sin embargo, buena parte de los objetivos que la inspiran afectarán al desempeño de la dirección y requerirán la promulgación posterior de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995).

Publicada cinco años después de la LODE (1985), la LOGSE (1990) considera en su preámbulo que la ley anterior no abordó "la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años"; y se promulga como el marco básico de la Reforma:

"Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la reordenación del sistema educativo, estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria -que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio-, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria; con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro" (preámbulo de la LOGSE, 1990).

Varias y relevantes son las intenciones que suscribe la LOGSE (1990):

- Se establece, para empezar, el objetivo de la educación: proporcionar a los alumnos una formación “plena” que, además de ayudarles a confrontar su propia y esencial identidad, les permita “construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad” (preámbulo de la LOGSE, 1990).
- Por esto mismo, en la educación se transmiten y ejercitan los valores, se adquieren hábitos y se prepara para la participación responsable; y los sistemas educativos han de procurar la mejor adecuación a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas. Además de subrayarse que “toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación” (preámbulo de la LOGSE, 1990). El acelerado proceso de modernización de la sociedad y la perspectiva del proyecto europeo son referencias que cita la ley en este ámbito de las transformaciones.
- A la vez, la LOGSE (1990) reconoce la necesidad de solucionar problemas, errores o insuficiencias que se han manifestado o agudizado con el paso del tiempo”. Y describe, entre ellos:

“La carencia de configuración educativa del tramo previo a la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional como una vía secundaria pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo, el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad, el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria” (preámbulo de la LOGSE, 1990).

- Una reforma de este calado exige el mayor debate posible acerca de la misma: de ahí que se estableciera un proceso de experimentación; que se presentara, en 1987, el “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate”; y que se publicara, en 1989, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.

- Con estas perspectivas de futuro, la educación adquiere relevancia por su capacidad de ordenar críticamente el conocimiento y la información, de darles un sentido personal y moral, de generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, de preservar y adaptar los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.

La LOGSE (1990), por tanto, configura el marco jurídico de una amplia reforma del sistema educativo español, veinte años después del establecido por la LGE (1970). Es más, en torno a la LOGSE (1990) se revisan los principios de la enseñanza y del aprendizaje, con opciones por modelos significativos, relevantes y funcionales; se ajusta la naturaleza de los objetivos y contenidos educativos; se adoptan nuevas claves para entender el alcance de la evaluación y promoción del alumnado; se reajustan las funciones del profesor en las situaciones educativas; se aboga por una concepción "comprensiva" de la enseñanza que atienda a la diversidad del alumnado, tras la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años... Y sus contenidos se centran, entre otros aspectos, en la ordenación de las enseñanzas -sistematizando, también, las enseñanzas de régimen especial: esto es, la Música, la Danza, el Arte Dramático, las Artes Plásticas y de Diseño, Idiomas-; en la educación, a su vez, de las personas adultas, en los factores de calidad de la enseñanza, en la compensación de las desigualdades en la educación, en la función pública y en los Cuerpos docentes.

Es precisamente entre los factores de calidad, identificados en el art. 55, donde la LOGSE (1990) alude a la función directiva; puesto que encomienda a los poderes públicos que presten una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la mejora y la calidad de la enseñanza, tales como: la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa, la evaluación del sistema educativo y la propia función directiva. A su vez, el art. 58 hace explícito que las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros; además de crear al figurar del administrador:

"Las Administraciones educativas podrán adscribir a los centros públicos un Administrador que, bajo la dependencia del Director del centro, asegurará la gestión de los medios humanos y materiales de los mismos. En tales centros, el Administrador asumirá a todos los efectos el lugar y las competencias del Secretario (...). Los administradores serán seleccionados de acuerdo con los



principios de mérito y capacidad entre quienes acrediten la preparación adecuada para ejercer las funciones que han de corresponderles” (LOGSE, 1990, art. 58).

Por su influencia en el acceso a la dirección que se define en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), conviene referir, a su vez, que la disposición transitoria cuarta de la LOGSE (1990) permite que los docentes del cuerpo de maestros, si pasan a prestar servicios en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, puedan continuar en dicho ciclo indefinidamente. Tal como después se apreciará, esta prescripción es referida para permitir, en algunos desarrollos de la LOCE (2002) por las Administraciones educativas, que maestros de educación primaria puedan presentarse como candidatos a la dirección de institutos de educación secundaria.

La LOGSE (1990), en último término, estuvo ocupada con la ordenación del sistema y la configuración del currículo. Sin embargo, como apunta Escudero (2004: 134):

“Años más tarde, cuando se tomó conciencia de la misma complejidad y problemas que se iban acumulando tanto en la reordenación del sistema como en el despliegue de los cambios curriculares y pedagógicos, se intentó reaccionar, entre un abanico de medidas más amplio, con una revisión del modelo directivo inaugurado y aplicado tras la LODE”.

Además, la “realidad de los hechos” vino a demostrar que, en un número importante de centros (se aportan datos en el capítulo siguiente), era la Administración la que había de nombrar al director cuando no se alcanzaba la mayoría absoluta del consejo, o en los supuestos, bastante habituales, de no contar el centro con candidatos a la dirección.

Como ya ocurriera con la LODE (1985), dos desarrollos normativos posteriores a la LOGSE (1990), que establecen los Reglamentos Orgánicos de los centros de educación infantil y primaria (R.D. 819/1993, de 28 de mayo, BOE de 19 de junio), y de educación secundaria (R.D. 929/1993, de 18 de junio, BOE de 13 de julio), de aplicación en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia y supletorios en las Comunidades Autónomas que no dispongan de normativa propia, consideran que los candidatos a la dirección presenten por escrito, para su valoración por el consejo escolar, un programa de dirección (objetivos, análisis del centro, líneas fundamentales

de actuación) y sus méritos profesionales. El claustro de profesores, a su vez, debía ser informado de las candidaturas y conocer los correspondientes programas.

En definitiva, la nueva configuración de los centros y niveles educativos y la concreción del currículo en los propios centros docentes determinaron, con la publicación de la LOGSE (1990), cambios en la dirección; si bien, la ley no estimaba ésta última de manera directa:

“Aunque, en principio, en la LOGSE no se abordan explícitamente cambios sustanciales en los modelos de gestión y organización de los centros escolares, en la práctica con ella se introducen algunas novedades que tienen repercusiones importantes para la dirección. Así, se altera la tradicional correspondencia entre el tipo de centro y el nivel que imparte, al integrar en los institutos de Educación Secundaria la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Además, esta norma impulsa un nuevo sistema de trabajo en los aspectos curriculares, con mayor intervención del equipo directivo” (Egido, 1998: 132).

## **2.6. La acreditación para el ejercicio de la dirección en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995)**

Tras otro periodo de cinco años desde la publicación de la LOGSE (1990), se promulga un nuevo marco legal que incide, significativamente, en el gobierno y la dirección de los centros: es el caso de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995). Sus contenidos entroncan con la autonomía pedagógica y organizativa que la LOGSE (1990) facilita a los centros para la realización de proyectos educativos propios y singulares; además de ajustar los presupuestos de organización y funcionamiento previstos en la LODE (1985) -muchos de cuyos contenidos deroga o modifica- a los cambios operados por la LOGSE (1990) en el sistema educativo y a las nuevas realidades y situaciones.

En el caso de la elección del director, la LOPEG (1995) señala en su preámbulo que:

“La elección del Director debe ser resultado de un procedimiento que garantice al máximo el acierto de la comunidad, de modo que sean seleccionados para desempeñar la dirección los profesores más adecuados y mejor preparados para realizar la tarea de dirección, al tiempo que se asegura un funcionamiento óptimo de los equipos directivos y el ejercicio eficiente de las competencias que tienen encomendadas”.

Pero estos son, además, algunos de los motivos y finalidades de la LOPEG (1995) que se vinculan, en distinto grado, con la dirección:

- La constitución de los consejos escolares comenzó a desarrollar un sistema de participación que resulta un componente sustantivo de la propia actividad escolar. Por esto mismo, se debe asegurar su ejercicio en las más óptimas condiciones, así como reforzar las funciones encomendadas al mismo, entre las que destaca la elección del director.
- Se subraya, también, la importancia del desarrollo profesional de los docentes y de los sistemas que permitan mejorar sus perspectivas profesionales, tales como el ejercicio directivo: “Debe concederse también especial importancia al desarrollo profesional de los docentes y a los sistemas que permitan mejorar sus perspectivas profesionales, tanto en el puro ejercicio de la enseñanza como en la posible promoción a las responsabilidades de coordinación, gestión o dirección” (preámbulo de la LOPEG, 1995).
- La mejora de la enseñanza explica la necesidad de ampliar los límites de la evaluación, “para que pueda ser aplicada de modo efectivo al sistema educativo, en sus enseñanzas, centros y profesores” (preámbulo de la LOPEG, 1995). La evaluación de la función directiva se deriva de esta pretensión básica.

La participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno y la definición del proyecto educativo de los centros docentes sostenidos con fondos públicos; los órganos de gobierno de los centros públicos, la evaluación y la inspección educativa serán, en este caso, centros de interés preferente de la LOPEG (1995).

Tal como adelantó la LOGSE (1990) al definir los factores de calidad, entre los principios de actuación de la LOPEG (1995), previstos en su artículo primero, figura que los poderes públicos, para garantizar una educación de calidad: fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros

docentes y en la definición de su proyecto educativo; y apoyarán el funcionamiento de los órganos de gobierno.

El cambio más destacado en el acceso a la dirección consiste en la necesidad de que el candidato cuente con una "acreditación" para el ejercicio de la misma. Y ésta se reconocía a los profesores que lo solicitaban, con distintos requisitos:

- Superar los programas de formación que las Administraciones educativas organizaban para ese fin, o poseer las titulaciones relacionadas con la función directiva que se determinaran.
  
- Reunir, al menos, uno de estos otros requisitos:
  - a) Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno.
  
  - b) Valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula y en tareas de coordinación pedagógica, así como, en su caso, en funciones de organización, gestión y participación en órganos de gobierno.

Las Administraciones educativas, por su parte, debían establecer las condiciones de aplicación de estos requisitos, así como los criterios objetivos y los procedimientos con los que llevar a cabo la valoración necesaria para la correspondiente acreditación. Asimismo, efectuar las convocatorias anuales oportunas con objeto de que los profesores que lo soliciten, y tras reunir los requisitos establecidos, puedan ser acreditados para el ejercicio de la función directiva.

Estos presupuestos básicos de la LOPEG (1995) se regularon, posteriormente, con un marco normativo (Real Decreto 2192/1995, de 28 de diciembre, BOE de 30 de diciembre) que reitera la formación previa y la valoración positiva de la actividad profesional desarrollada por el profesor como requisitos principales que permiten conseguir la acreditación para el ejercicio de la dirección. Se estableció, además, una acreditación "automática" para los profesores que hubieran desempeñado los cargos de Director, Jefe de Estudios y Secretario durante un mínimo de cuatro años; y se convalidaron, transitoriamente (hasta dos años después de la entrada en vigor de la LOPEG, 1995), méritos que equivalían a la formación previa. Los requisitos básicos de la LOPEG (1995) se concretan, entonces, de la siguiente manera:

- Superación de programas de formación, que tendrán una duración mínima de 70 horas e incorporarán a sus contenidos los aspectos fundamentales del sistema educativo, de la organización y funcionamiento de los centros y del papel de los equipos directivos. Su organización corresponde a la Administración educativa, que podrá establecer convenios con la Universidad o con otras entidades. Tales programas se convalidan al estar en posesión de titulaciones universitarias de Pedagogía; titulaciones de doctores, licenciados o diplomados que hayan cursado, al menos, 12 créditos relacionados con la organización y gestión de centros; o titulaciones de postgrado que se aproximen a los contenidos de los programas de formación.
- Experiencia o valoración positiva del trabajo desarrollado con anterioridad: bien en el ejercicio de cargos correspondientes a órganos unipersonales de gobierno, o bien en la labor docente en el aula y en tareas de coordinación pedagógica.

La valoración de la labor docente considerará la docencia directa en el aula, las actividades relacionadas con ella y las iniciativas para mejorar la práctica docente, así como aquellas otras actuaciones de carácter general asociadas con la coordinación pedagógica, la participación en la vida del centro, la atención al alumnado y, en su caso, a las familias. La responsabilidad de esta valoración corresponde a la inspección educativa, que toma en consideración las informaciones del director del centro, del jefe de estudios, del jefe de departamento o coordinador del ciclo, así como la opinión del valorado; además de una visita del inspector al aula y una entrevista con el profesor. Podían solicitar la acreditación a través de la valoración de la práctica docente los funcionarios que, además de formar parte de un claustro de profesores, no se encontraban en la situación descrita en el párrafo que sigue.

La valoración del trabajo desarrollado en el ejercicio de cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno estima, de acuerdo con las competencias propias y los contextos socio-educativos del centro, la eficacia en la organización y gestión de los recursos, la participación en la elaboración y puesta en práctica de las líneas educativas del centro, así como las iniciativas adoptadas que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza impartida. Corresponde esta valoración, también, a la inspección de educación, que considera la información que proporcionan tanto la comunidad educativa como el propio candidato sobre el desempeño de sus funciones y los resultados obtenidos. Cuando el profesor que deba ser valorado sea el director del centro, el inspector recabará información de los restantes miembros del equipo

directivo así como de los representantes de los profesores, padres y, en su caso, alumnos en el consejo escolar. En el caso de que el profesor ejerza otro cargo distinto al de director, el inspector se entrevista con el director del centro, quien debe transmitir la información de que disponga acerca de los aspectos objeto de valoración, así como los datos con los que cuente sobre la valoración que la comunidad educativa hace de la tarea profesional del candidato. Debían solicitar la acreditación mediante valoración del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno, los profesores que llevaran desempeñando uno de esos cargos al menos durante un curso académico. Los profesores que ocuparan tales puestos durante un periodo de tiempo menor, podían optar entre la valoración de su experiencia en el correspondiente cargo o la de la práctica docente.

Son las Administraciones educativas, como ya se anunció, las que desarrollan los elementos básicos que deben ser valorados, establecen los indicadores referidos a los mismos, y regulan los procedimientos para homologar el proceso de valoración. Todo ello debía ser conocido por los interesados antes de iniciarse las actuaciones para la acreditación, de manera que se garantice la transparencia y publicidad de los procesos, así como un sistema de reclamación.

Una muestra de este desarrollo puede constatarse en el realizado por la Administración educativa andaluza (Orden de 7 de marzo de 1996, BOJA de 12 de marzo). Cada una de las dimensiones objeto de valoración (función directiva o labor docente) tienen atribuida una estimación en puntos (mínima, 15 puntos; máxima, 30 puntos). Se solicita, además, al profesor que ha de ser valorado un informe escrito y se considera una entrevista con el mismo, a fin de conocer la propia valoración sobre los ámbitos de su actividad. El inspector responsable y coordinador de la valoración, a partir de la información recabada de los responsables de los órganos directivos, de coordinación docente, de los miembros de la comunidad educativa y de la autoevaluación del candidato, elabora el informe de valoración en el que debe constar la puntuación final, así como la obtenida en cada una de las subdimensiones de la valoración. Tal informe es notificado, de manera confidencial, al profesor solicitante; que, en caso de desacuerdo con la calificación obtenida, podía presentar una reclamación.

Como detalle de las subdimensiones utilizadas para la valoración del ejercicio profesional desempeñado con anterioridad, se aportan las establecidas por la

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Orden de 7 de marzo de 1996, BOJA de 12 de marzo).

*Fig. 2.15:  
Valoración del "trabajo desarrollado con anterioridad"  
Acreditación para el ejercicio de la dirección (Andalucía)*

VALORACIÓN DEL "TRABAJO DESARROLLADO CON ANTERIORIDAD"																											
<b>Dimensión FUNCIÓN DIRECTIVA ANTERIOR</b> (Puntuaciones: máxima, 30; mínima, 15)	<b>Dimensión LABOR DOCENTE EN EL AULA</b> (Puntuaciones: máxima, 30; mínima, 15)																										
Subdimensiones	Subdimensiones																										
<table border="1"> <tr> <td>1. Planificación de objetivos, actuaciones y evaluación de procesos y resultados en el periodo de ejercicio del cargo.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> <tr> <td>2. Dinamización de los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro e impulso de la participación y de las relaciones de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> <tr> <td>3. Organización y gestión de los recursos disponibles para proporcionar una oferta educativa amplia y ajustada a las demandas sociales.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> <tr> <td>4. Impulso y puesta en marcha de programas institucionales e iniciativas de innovación y formación que mejoren el funcionamiento del centro.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> <tr> <td>5. Atención a los miembros de la comunidad educativa.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> <tr> <td>6. Establecimiento de vías de colaboración con instituciones, organizaciones y servicios que favorezcan la apertura del centro conectándolo con su entorno.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> </table>	1. Planificación de objetivos, actuaciones y evaluación de procesos y resultados en el periodo de ejercicio del cargo.	5 máx.	2. Dinamización de los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro e impulso de la participación y de las relaciones de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.	5 máx.	3. Organización y gestión de los recursos disponibles para proporcionar una oferta educativa amplia y ajustada a las demandas sociales.	5 máx.	4. Impulso y puesta en marcha de programas institucionales e iniciativas de innovación y formación que mejoren el funcionamiento del centro.	5 máx.	5. Atención a los miembros de la comunidad educativa.	5 máx.	6. Establecimiento de vías de colaboración con instituciones, organizaciones y servicios que favorezcan la apertura del centro conectándolo con su entorno.	5 máx.	<table border="1"> <tr> <td>1. Cumplimiento de las responsabilidades propias del centro de trabajo. Participación en los órganos colegiados y de coordinación docente, así como en iniciativas para la mejora e innovación de la práctica docente y el trabajo en equipo.</td> <td style="text-align: center;">4 máx.</td> </tr> <tr> <td>2. Colaboración y puesta en marcha de actividades extraescolares y de cualesquiera otras que dinamicen la vida del centro y contribuyan al aprovechamiento de los recursos.</td> <td style="text-align: center;">3 máx.</td> </tr> <tr> <td>3. Atención a las familias, al alumnado y, en su caso, al ejercicio de la tutoría.</td> <td style="text-align: center;">3 máx.</td> </tr> <tr> <td>4. Organización y desarrollo de la actividad docente en el aula. Preparación de la clase en el marco de las decisiones adoptadas en la programación.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> <tr> <td>5. Utilización de metodologías de enseñanza adecuadas para promover el aprendizaje significativo de los contenidos escolares. Organización del trabajo en el aula para favorecer la adecuada marcha de la clase y la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> <tr> <td>6. Procedimiento de evaluación de los aprendizajes y decisiones adoptadas para su mejora. Información que sobre la evaluación de los aprendizajes se proporciona al alumnado.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> <tr> <td>7. Utilización de medidas ordinarias y extraordinarias para atender a la diversidad de los alumnos y especialmente a aquéllos con mayores dificultades de aprendizaje.</td> <td style="text-align: center;">5 máx.</td> </tr> </table>	1. Cumplimiento de las responsabilidades propias del centro de trabajo. Participación en los órganos colegiados y de coordinación docente, así como en iniciativas para la mejora e innovación de la práctica docente y el trabajo en equipo.	4 máx.	2. Colaboración y puesta en marcha de actividades extraescolares y de cualesquiera otras que dinamicen la vida del centro y contribuyan al aprovechamiento de los recursos.	3 máx.	3. Atención a las familias, al alumnado y, en su caso, al ejercicio de la tutoría.	3 máx.	4. Organización y desarrollo de la actividad docente en el aula. Preparación de la clase en el marco de las decisiones adoptadas en la programación.	5 máx.	5. Utilización de metodologías de enseñanza adecuadas para promover el aprendizaje significativo de los contenidos escolares. Organización del trabajo en el aula para favorecer la adecuada marcha de la clase y la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.	5 máx.	6. Procedimiento de evaluación de los aprendizajes y decisiones adoptadas para su mejora. Información que sobre la evaluación de los aprendizajes se proporciona al alumnado.	5 máx.	7. Utilización de medidas ordinarias y extraordinarias para atender a la diversidad de los alumnos y especialmente a aquéllos con mayores dificultades de aprendizaje.	5 máx.
1. Planificación de objetivos, actuaciones y evaluación de procesos y resultados en el periodo de ejercicio del cargo.	5 máx.																										
2. Dinamización de los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro e impulso de la participación y de las relaciones de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.	5 máx.																										
3. Organización y gestión de los recursos disponibles para proporcionar una oferta educativa amplia y ajustada a las demandas sociales.	5 máx.																										
4. Impulso y puesta en marcha de programas institucionales e iniciativas de innovación y formación que mejoren el funcionamiento del centro.	5 máx.																										
5. Atención a los miembros de la comunidad educativa.	5 máx.																										
6. Establecimiento de vías de colaboración con instituciones, organizaciones y servicios que favorezcan la apertura del centro conectándolo con su entorno.	5 máx.																										
1. Cumplimiento de las responsabilidades propias del centro de trabajo. Participación en los órganos colegiados y de coordinación docente, así como en iniciativas para la mejora e innovación de la práctica docente y el trabajo en equipo.	4 máx.																										
2. Colaboración y puesta en marcha de actividades extraescolares y de cualesquiera otras que dinamicen la vida del centro y contribuyan al aprovechamiento de los recursos.	3 máx.																										
3. Atención a las familias, al alumnado y, en su caso, al ejercicio de la tutoría.	3 máx.																										
4. Organización y desarrollo de la actividad docente en el aula. Preparación de la clase en el marco de las decisiones adoptadas en la programación.	5 máx.																										
5. Utilización de metodologías de enseñanza adecuadas para promover el aprendizaje significativo de los contenidos escolares. Organización del trabajo en el aula para favorecer la adecuada marcha de la clase y la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.	5 máx.																										
6. Procedimiento de evaluación de los aprendizajes y decisiones adoptadas para su mejora. Información que sobre la evaluación de los aprendizajes se proporciona al alumnado.	5 máx.																										
7. Utilización de medidas ordinarias y extraordinarias para atender a la diversidad de los alumnos y especialmente a aquéllos con mayores dificultades de aprendizaje.	5 máx.																										

Cada una de estas subdimensiones, por su parte, tiene asociados distintos indicadores. Sirva de ejemplo el catálogo de los previstos para la primera subdimensión de las que articulan la valoración de la función directiva anterior:

*Fig. 2.16:  
Indicadores para una de las subdimensiones de la valoración de la función directiva anterior  
Acreditación para el ejercicio de la dirección (Andalucía)*

<b>Subdimensión de la "Función directiva anterior"</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Planificación de objetivos, de actuaciones y evaluación de procesos y resultados en el ejercicio del cargo</li></ul>
<b>Indicadores</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>a) Detecta las necesidades de la comunidad educativa y realiza la planificación de actuaciones acordes con las necesidades detectadas.</li><li>b) Ha colaborado en la elaboración de los documentos planificadores del centro.</li><li>c) Desde la responsabilidad del cargo que ejerce, colabora en la definición de los objetivos educativos del centro y en la difusión y aceptación de los mismos por parte de la comunidad educativa.</li><li>d) Hay un calendario y una concreción de las actuaciones propias de su cargo.</li><li>e) Realiza y participa en las sesiones para la evaluación y seguimiento del trabajo que lleva a cabo, adoptando las medidas correctoras oportunas.</li><li>f) Evalúa periódicamente el cumplimiento de los objetivos establecidos y la eficacia de las actuaciones realizadas en el ejercicio del cargo.</li></ol>

Una vez descrito el procedimiento de la acreditación, estos son los requisitos que establece la LOPEG (1995) para el acceso a la dirección:

- Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta y haber sido profesor, durante un período de igual duración, en un centro que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.
- Tener destino definitivo en el centro, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo.
- Haber sido acreditado por las Administraciones educativas para el ejercicio de la función directiva.

En determinados centros (específicos de educación infantil, incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades y en los que impartan enseñanzas de régimen especial o dirigidas a las personas adultas con menos de ocho profesores) las Administraciones educativas pueden eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos anteriores.



El procedimiento de elección, por su parte, sigue situando la competencia para el elegir al director del centro en el consejo escolar del mismo, de acuerdo con estas consideraciones:

- El director será elegido por el consejo escolar de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función, y será nombrado por la Administración educativa competente para un mandato cuya duración será de cuatro años.
- La elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del consejo escolar del centro.
- Cuando, concurriendo más de un candidato, ninguno de ellos obtuviera la mayoría absoluta, se procederá a realizar una segunda votación en la que figurará como candidato únicamente el más votado en la primera. La elección en esta segunda votación requerirá también la mayoría absoluta de los miembros del consejo escolar del centro.
- El consejo escolar del centro deberá conocer el programa de dirección, que ha de incluir la propuesta de los órganos unipersonales de gobierno, los méritos de los candidatos acreditados y las condiciones que permitieron su acreditación para el ejercicio de la función directiva.
- El claustro de profesores debe conocer las candidaturas a la dirección y los programas presentados por los candidatos.

Está prevista, además, la designación del director por la Administración educativa: es el caso de la ausencia de candidatos o cuando éstos no hubieran obtenido la mayoría absoluta. En tales supuestos, no será necesario que el director tenga destino definitivo en el centro, pero sí los de antigüedad y acreditación más arriba señalados. En dirección de los centros de nueva creación, se procede de la misma manera.

Un año después de promulgada la LOPEG (1995), se publican nuevos Reglamentos Orgánicos de los centros de educación infantil y primaria (R.D. 82/1996, de 26 de enero, BOE de 20 de febrero), y de educación secundaria (R.D. 83/1996, de 26 de enero, BOE de 21 de febrero), que –al igual que los promulgados en 1993– consideran la presentación, por escrito, de un programa de dirección (propuesta de órganos unipersonales de gobierno, análisis del centro, objetivos del mandato) y de los méritos profesionales, que serán valorados por el consejo escolar. De la misma manera, el claustro de profesores debía ser informado de las candidaturas y conocer los correspondientes programas.

El esquema siguiente (fig. 2.17) reúne tanto los requisitos para el acceso a la dirección como el proceso de acreditación previa y el procedimiento de elección del director.

Las causas de cese del director en la LOPEG (1995) son similares a las de la LODE (1985):

- El director del centro cesa en sus funciones al término de su mandato.
- No obstante, la Administración educativa competente puede cesar o suspender al director, antes del término de dicho mandato, cuando incumpla gravemente sus funciones, previo informe razonado del consejo escolar del centro y audiencia al interesado.

Sin embargo, se establece otro motivo de cese vinculado al acuerdo del consejo escolar del centro:

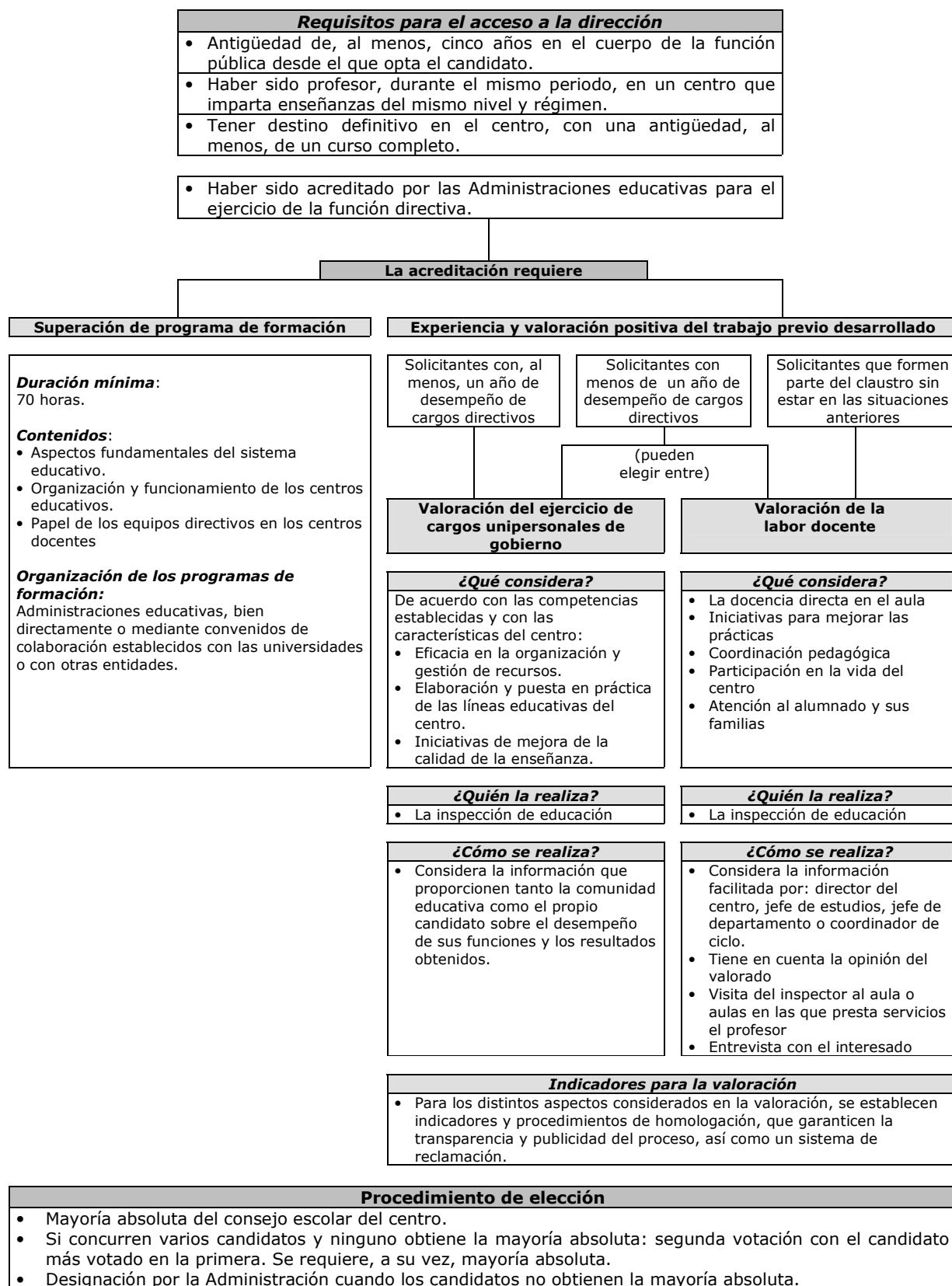
- La Administración educativa competente puede cesar al director elegido por el consejo escolar, antes de concluir su mandato, cuando dicho consejo, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, proponga su revocación.

Los órganos de gobierno de los centros públicos son idénticos a los que considera la LOPEG (1995) son idénticos a los previstos en la LOCE (1985). Tienen el carácter de colegiados el consejo escolar y el claustro de profesores; mientras que son unipersonales los cargos del director, jefe de estudios, secretario o, en su caso, administrador (órgano unipersonal que introduce la LOGSE, 1990).

También se regula en la LOPEG (1995), de manera expresa, el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo. El cese de estos últimos se vincula, directamente, al del director que los designa:

- El jefe de estudios, el secretario, así como cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el administrador, son designados por el director de entre los profesores del centro, previa comunicación al consejo escolar. Su nombramiento corresponde a la Administración educativa competente.

Fig. 2.17:  
El acceso a la dirección en la LOPEG (1995)



- En los centros de nueva creación, el jefe de estudios y el secretario son nombrados por la Administración educativa.
- Todos los miembros del equipo directivo designados por el director cesan en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director. No obstante, la Administración educativa puede cesar o suspender a cualquiera de los miembros del equipo directivo designado por el director, antes del término de su mandato, cuando incumplan gravemente sus funciones, previo informe razonado del Director, dando audiencia al interesado, y oído el consejo escolar.
- Asimismo, la Administración educativa cesará a cualquiera de los miembros del equipo directivo designado por el director, a propuesta de éste mediante escrito razonado, previa comunicación al consejo escolar del centro.

La duración del mandato de los órganos unipersonales de gobierno, ya elegidos por el consejo escolar o designados por la Administración educativa, es de cuatro años, excepción hecha de los centros de nueva creación, en los que será de tres. Los directores pueden desempeñar su mandato en el mismo centro por un máximo de tres períodos consecutivos. Para ello, sólo se tienen en cuenta los periodos para los que hubieran sido nombrados de acuerdo con los criterios de la LOPEG (1995) y no los mandatos anteriores.

Otro aspecto de interés en la LOPEG (1995) son las medidas de apoyo a los equipos directivos, constituidos por los órganos unipersonales de gobierno. Son éstas:

- Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo y deben trabajar de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.
- Las Administraciones educativas han de favorecer el ejercicio de la dirección en los centros docentes mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con los recursos humanos y materiales.
- Asimismo, corresponde a las Administraciones la organización de programas de formación para mejorar la cualificación de los equipos directivos.
- El ejercicio de cargos directivos recibirá las compensaciones económicas y profesionales que las Administraciones educativas establezcan. En todo caso, deberán ser acordes con la responsabilidad y la dedicación exigidas.
- Los directores de los centros públicos nombrados de acuerdo con el procedimiento establecido en la LOPEG (1995), que hayan ejercido su cargo, con valoración positiva, durante el período de tiempo que cada Administración educativa

determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente, de acuerdo con el número de años que hayan ejercido su cargo. Las Administraciones educativas son las que establecen las condiciones y requisitos para la percepción de este complemento.

La valoración que se acaba de señalar quedó desarrollada en un nuevo marco legal (Real Decreto 2194/1995, de 28 de diciembre, BOE de 30 de diciembre) por el que se reguló la consolidación parcial del complemento económico específico de los directores, previa valoración positiva de su ejercicio, en función de los años de permanencia en el cargo. Los porcentajes de consolidación, referidos al importe del componente económico por tareas de dirección, se concretan en: 25% del mismo, tras cuatro años de permanencia; 40%, tras ocho años; y 60%, tras doce años.

Y, para la valoración positiva previa de tal desempeño directivo, se estiman los siguientes criterios generales:

- Dinamización de los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro e impulso de la participación en éstos de los diversos grupos de la comunidad educativa.
- Gestión de los recursos humanos y materiales para proporcionar una oferta educativa amplia y ajustada a las demandas sociales.
- Organización de las actividades extraescolares que favorezcan la apertura del centro y la aproximen a su entorno.
- Disponibilidad para atender al alumnado y sus familias, ofreciendo información y respondiendo a sus demandas.
- Impulso y puesta en marcha de programas e iniciativas de innovación y formación que mejoren el funcionamiento del centro.
- Refuerzo de la atención a la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para acabar este análisis de la dirección en el marco de la LOPEG (1995), la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros, que destaca en sus preceptos, puede evidenciarse en el elenco de las competencias atribuidas al director. Entre ellas, figuran nuevas actuaciones que tienen que ver con la convivencia y la imposición de las correcciones que procedan, de acuerdo con los criterios fijados por el consejo escolar (en la LODE, 1985, esta competencia era propia del consejo escolar).

*Fig. 2.18:  
Competencias del director en la LOPEG (1995)*

a.	Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al consejo escolar del centro y a su claustro de profesores.
b.	Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.
c.	Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
d.	Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.
e.	Designar al jefe de estudios, al secretario, así como a cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el administrador, y proponer sus nombramientos y ceses a la Administración educativa competente.
f.	Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
g.	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.
h.	Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de su competencia.
i.	Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
j.	Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con lo que se establece en el marco de la propia ley.
k.	Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Y el carácter del consejo escolar, como órgano colegiado de gobierno, también se deduce de las atribuciones que la LOPEG (1995) le otorga, con nuevas referencias a la elaboración de las directrices del proyecto educativo, no sólo su aprobación y evaluación como establecía la LODE (1985); así como alusiones explícitas al análisis del rendimiento escolar del alumnado y de los resultados de la evaluación del centro que realicen las Administraciones educativas:

*Fig. 2.19:  
Atribuciones del consejo escolar en la LOPEG (1995)*

a.	Establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, aprobarlo y evaluarlo, sin perjuicio de las competencias que el claustro de profesores tiene atribuidas en relación con la planificación y organización docente.
b.	Elegir al director del centro y, en su caso y previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director así elegido.
c.	Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en la propia ley y disposiciones que la desarrollen.
d.	Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.
e.	Resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas.
f.	Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y la ejecución del mismo.
g.	Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar y vigilar su conservación.
h.	Aprobar y evaluar la programación general del centro y de las actividades escolares complementarias.
i.	Fijar las directrices para la colaboración, con fines culturales y educativos, con otros centros, entidades y organismos.
j.	Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa.
k.	Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Argumenta Escudero (2004) que la relación entre el diseño de la dirección en la LODE (1985) y su funcionamiento no resultó tan positiva como se había supuesto. La LOPEG (1995), por ello, “apostó por conferir mayor reconocimiento y respaldo a la función directiva” (p. 144), además de sostener su ejercicio sobre la base de la formación. Empeño que no se apartaba, sin embargo, del carácter democrático de la elección por la comunidad escolar, y que pretendió engarzarse con la autonomía pedagógica de los centros. La acreditación previa para el ejercicio directivo, así como la incidencia en la carrera profesional y los incentivos salariales, apuntaban, según el propio Escudero, en la línea de una cierta profesionalización.

Para Coronel (1998), la reflexión y el alcance del liderazgo democrático y educativo en los centros han sido suplantados por otros apremios burocráticos, de tal manera que, aún sin institucionalizar tales prácticas, se intuye la fuerza del “mercado educativo”:

“Los centros han desarrollado bajo una política de intervencionismo esquemas de participación democrática en la gestión asumiendo los planteamientos de un modelo de liderazgo burocrático. Con todo ello los reglamentos, esquemas de organización y técnicas eficaces para la gestión suplantaron a una reflexión seria sobre aspectos sustantivos, como la toma de decisiones democrática, la implicación real de los colectivos en los procesos de participación en la gestión y el ejercicio de un auténtico liderazgo democrático y educativo en los centros. Y todavía peor, aun no hemos digerido suficientemente bien la puesta en práctica de un modelo de gestión participativo y democrático, al menos formalmente, aun no hemos logrado cierto nivel de institucionalización de dichas prácticas dentro de las actuales estructuras organizativas, para compensar la turbulencia creada por los compromisos colectivos, cuando se nos viene encima el imponente discurso que tiene como principal protagonista al mercado educativo” (Coronel, 1998: 66).

Ya desde los primeros momentos de aplicación de la LOGSE (1990), se advirtió que no era posible reformar el sistema educativo tan sólo con medidas de carácter curricular (Murillo y otros, 1999). Cuatro años después, el Ministerio de Educación y Ciencia (1994) hizo público un documento que incluía, entre otras cuestiones, medidas relacionadas con la dirección de centros. Su formulación se derivaba tanto de la necesidad de revisar el perfil de la dirección para aproximarlos a las nuevas tareas derivadas de la LOGSE (1990) como, sobre todo, de los problemas constatados durante la aplicación de la LODE (1985). El propio Ministerio (1994) aportó una descripción clara y explícita de las disfunciones que afectan al ejercicio directivo, en un texto oficial:

“El poder del director se ve limitado por distintas razones. En primer lugar, la propia legislación restringe la toma de decisiones en los centros... En segundo lugar, las competencias del consejo escolar son importantes y, en gran medida abarcan el mismo campo de actuación del director... En tercer lugar, tiene que desempeñar la jefatura de personal sobre sus compañeros, ante quienes, a su vez, ha de responder de su gestión. Es cierto que alumnos y padres han participado también en la elección, pero es el carácter de compañeros, que lo son y, en cualquier caso, volverán a serlo en términos de absoluta igualdad al final del mandato, el que condiciona de modo más o menos consciente y explícito su relación con los profesores... Su poder es limitado. Pero, además, a la hora de ejercerlo, cuenta con una autoridad también escasa” (MEC, 1994: 75-76).

Estas fueron las medidas propuestas con respecto a la dirección:

- Para ser candidato a director, es necesario poseer ciertos requisitos, pudiendo además considerarse la posibilidad de que los candidatos pertenezcan a otros centros.
- Para la elección del director, el consejo escolar deberá valorar los méritos de los candidatos y tener en cuenta los informes emitidos por el servicio de Inspección.
- Los directores nombrados deberán realizar, obligatoriamente, una formación inicial y posteriormente tendrán acceso a una formación permanente de carácter voluntario.
- La duración del mandato de director será de cinco años.
- Los directores participarán en el funcionamiento de las delegaciones provinciales.
- Se facilitarán las condiciones para que las profesoras puedan ejercer cargos directivos, ante su presencia significativamente menor que la de los profesores.
- Sería posible consolidar una parte del complemento de dirección tras diez años de ejercicio, siempre que exista una evaluación positiva.
- Los directores, al término de su mandato, podrán ser adscritos a otro centro.
- El desempeño del cargo se considerará mérito relevante para acceder a otros puestos de responsabilidad o para los concursos profesionales.

La síntesis del debate se plasmó en otro documento del MEC (1995) con el conjunto resultante de medidas, entre las que figuraba la intención de reforzar la función directiva sin menoscabo de la participación de la comunidad en el gobierno del centro; esto es: un equilibrio difícil entre el modelo democrático de dirección y, a la vez, el impulso de su profesionalización. Así, por ejemplo, se atribuye al director la competencia de designar a los miembros de su equipo directivo, mientras que en la



LODE (1985) sólo contaba con la posibilidad de propuesta para su posterior designación por el consejo escolar del centro.

Las medidas anteriores, en su mayor parte, fueron recogidas en el anteproyecto de la LOPEG (1995), pero el debate y el trámite parlamentario de la ley ocasionaron la modificación, cuando no el olvido, de algunas de ellas. La posibilidad de que los candidatos pudieran ser de otros centros sólo se aplicó en supuestos excepcionales –ausencia de profesores acreditados que tuvieran destino definitivo en el propio centro-. La valoración de méritos y la consideración de informes sobre los candidatos no tuvo encaje en el texto final de la ley. Tampoco se promulgó una formación posterior, obligatoria, tras el nombramiento del candidato, sino que acabó siendo un requisito para la acreditación previa. La duración del mandato se estableció en cuatro años en lugar de cinco, y no se desarrolló la posibilidad de adscribir al director a otro centro al acabar su mandato. La participación en el funcionamiento de las delegaciones provinciales, las medidas para favorecer el acceso a la dirección de las profesoras y la consideración del desempeño directivo como mérito preferente fueron, en su caso, aspectos de desarrollo por algunas Administraciones educativas, pero no preceptos básicos. Y sí prosperó la consolidación del complemento económico percibido por los directores en el desempeño de su cargo, tras la evaluación positiva del mismo. Es de interés señalar que algunas de las medidas anteriores se han considerado, posteriormente, en los contenidos de la LOCE (2002): valoración de méritos de los candidatos, pero por una comisión de selección, con representantes del centro y de la Administración, en lugar del consejo escolar del centro; posibilidad ordinaria de que los candidatos puedan proceder de otros centros; formación inicial obligatoria, tras superar el concurso de méritos, y, además, acompañada de prácticas; ambas –formación y prácticas- con carácter selectivo. Cuestiones que se precisarán en el apartado siguiente de este capítulo.

Sáenz y Debón (2000), por su parte, consideran, en una investigación realizada poco tiempo después (1996) del requisito de acreditación para el ejercicio de la función directiva, introducido por la LOPEG (1995), que:

“No obstante, y con independencia de las críticas que ha recibido –fundamentalmente por el modo de acreditarse-, debe resaltarse que la mera distinción o categoría profesional ha despertado el deseo, bastante general, de obtenerla, sin que ello implique el propósito de presentarse como candidato para ejercer la dirección de un centro docente” (Sáenz y Debón, 2000: 119)

Y apelan a mecanismos y lógicas de carácter cultural por los que la introducción de categorías profesionales, que implican cualificación y expectativas de desarrollo, genera el deseo de obtenerlas.

El Consejo Escolar del Estado, en su informe correspondiente al curso 1995-1996 (el primero tras la aprobación de la LOPEG, 1995), no deja mucho espacio para formular una severa crítica a la acreditación previa:

“El Consejo considera que la LOPEG no ha supuesto ninguna mejora en lo referente a la participación. Al contrario, cuestiones como la acreditación previa para poder ser candidato a director ponen una traba injustificada a esta participación, ya que siendo necesaria una formación específica para las tareas directivas, no debía haber ningún inconveniente en que, con carácter obligatorio, fuese realizada después de la elección por la comunidad educativa” (<http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>).

Ya en el informe correspondiente al curso anterior (1994-1995) se había calificado la acreditación previa para el ejercicio de la dirección como un freno a la participación democrática de los consejos escolares.

Dos cuestiones relacionadas con la acreditación fueron, asimismo, controvertidas: la acreditación “automática” de los órganos unipersonales de gobierno que contaran con tres años de mandato antes de la entrada en vigor de la LOPEG (1995); y la presunción de que una buena labor docente capacita, por sí misma, para el ejercicio de la dirección. Antúnez y Gairín (1999) consideran estos elementos, además de otros, en un informe sobre el procedimiento de acreditación desarrollado en el curso escolar 1995-96, tras su entrada en vigor. Destacan en él las siguientes consideraciones:

- El procedimiento de la acreditación debe entenderse como un recurso excepcional, para cubrir contingencias como la falta de candidatos, pero no un sistema único y permanente:

“Cuando desde la Administración se propone un procedimiento de alcance masivo de acreditación para el ejercicio de la Dirección (miles y miles de profesores han sido acreditados) y rápido (los procesos han tenido lugar en un periodo muy corto de tiempo), sin duda se pretende resolver una situación excepcional o muy urgente” (Antúnez y Gairín, 1999: 292/236).

- La acreditación puede interpretarse como un procedimiento administrativo de emisión masiva de salvoconductos, no siempre vinculados, en quienes los solicitan, al interés por presentarse a la dirección o por adquirir conocimientos y formación sobre la función directiva. La evidencia de que no hubo prácticamente ningún "suspense" entre los miles de profesores que solicitaron la acreditación corrobora la imagen de la acreditación como proceso administrativo de legitimación general, antes que la premisa de comprobar si se dispone de capacidades y competencias para la dirección e informar sobre el grado de las mismas.
- Asimismo, la acreditación llega a percibirse como la legitimación o el reconocimiento de una situación de hecho; sobre todo, cuando se hace "de oficio", sin necesidad de formación y valoración, a cuantos docentes desempeñaron puestos directivos durante un mínimo de cuatro años con anterioridad a la aplicación de la LOPEG (1995, (disposición transitoria tercera): "Se parte de la propuesta, discutible, de que si alguien lleva un tiempo desempeñando un cargo y nadie argumenta que la tarea desarrollada es insatisfactoria, se puede entender que esa persona está capacitada para desempeñarlo" (Antúnez y Gairín, 1999: 292/237).
- La acreditación debe considerarse como un primer paso dentro de un itinerario formativo obligatorio, además de tener plazos de caducidad que obliguen a revalidarla con distintas modalidades formativas y no sólo por el ejercicio de las funciones directivas.

Por esto mismo, la acreditación es un tímido avance hacia la profesionalización, un proceso intermedio, si se quiere, en el que ha de cuidarse el rigor y la exigencia:

"La acreditación aparece como una solución de compromiso en el intento de conciliar selección con elección y profesionalización con designación democrática. No obstante, resulta insuficiente si el proceso no es riguroso en cuanto a los requisitos y en el propio proceso, prestigiándose en la medida en que, siendo abierto a todos los profesores, resulta exigente en el desarrollo de la formación y en la valoración de los méritos, a la vez que se considera necesario revisar periódicamente la formación recibida" (Antúnez y Gairín, 1999: 292/241).

## **2.7. La selección y la categoría de director en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)**

Los primeros esbozos de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), se conocieron con ocasión de un Documento de Bases hecho público el 11 de marzo de 2002. Si se revisa la exposición de motivos de la LOCE (2002), pueden apuntarse algunas de las claves fundamentales que explican su promulgación y dan trasfondo a las concepciones directivas:

- Tal como ya se ha comentado con ocasión de otras reformas, los cambios sociales, tecnológicos, económicos, culturales, informativos..., además de la integración en el "nuevo espacio educativo europeo", dan encuadre general a la necesidad de cambios en la educación. Sin embargo, una precisión resulta de interés:

"La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida en común. Pero nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, en el avance de nuestras sociedades" (exposición de motivos de la LOCE, 2002).

- Por otra parte, parece evidente que los problemas del sistema educativo español no son ya los de universalizar la educación básica ("En ese esfuerzo común han desempeñado un papel importante las reformas previas de nuestro sistema educativo", exposición de motivos de la LOCE, 2002), sino reducir algunas deficiencias que la ley identifica: aminorar las elevadas tasas de abandono en la educación secundaria obligatoria, mejorar el nivel medio de conocimiento de los alumnos, universalizar la educación y la atención a la primera infancia y ampliar la atención educativa a la población adulta; con la perspectiva conjunta "de una educación y de una formación a lo largo de toda la vida", en un sistema educativo de "mayor poder cualificador", que integre el máximo número posible de alumnos.
- Singular es, también, la referencia al incremento de la población escolar que procede de la inmigración, con demandas de integración a un sistema educativo que debe considerar peculiaridades propias, como las lenguas o las culturas.

- La LOCE (2002) define, entonces, cinco ejes fundamentales para la consecución de sus metas:
  - 1) Realce de los valores del esfuerzo y de la exigencia personal como condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, “valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto del profesor” (exposición de motivos de la LOCE, 2002). Y el esfuerzo es, a la vez, un “valor” y una “cultura” de los que el sistema educativo no puede hacer dejación, aunque se beneficie, también, del consenso social y familiar en torno a ese valor cultural del esfuerzo. Es más, apunta la ley que: “Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos” (exposición de motivos de la LOCE, 2002).
  - 2) Orientación más expresa del sistema educativo hacia los resultados, en la medida en que “la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema educativo en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora” (exposición de motivos de la LOCE, 2002).
  - 3) Definición de un “sistema de oportunidades de calidad para todos” que abarca el conjunto de los niveles educativos, con la necesaria flexibilidad que permita a cada individuo transitar por esa “red de oportunidades” y “alcanzar sus propios objetivos de formación”: “El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos” (exposición de motivos de la LOCE, 2002).
  - 4) Relevancia de las políticas dirigidas al profesorado, con objeto de “lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y formación”. Intención de incrementar la consideración social de los docentes y de reforzar los sistemas de formación inicial y continua. Articulación de una “carrera profesional” que integre evaluación, formación y progresión.
  - 5) Desarrollo de la autonomía de los centros y “estímulo de la responsabilidad de los éstos en el logro de buenos resultados por sus alumnos”.

Puestos a revisar las características de la dirección de los centros públicos, la LOCE (2002) adelanta, en su exposición de motivos, que:

“La figura del Director de los centros públicos, entendida como pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los centros, es objeto de un tratamiento específico, especialmente en lo que se refiere al procedimiento para su selección y nombramiento. Ese procedimiento está presidido por el principio de participación de la comunidad escolar y, de un modo especial, del claustro de profesores. Su propósito esencial es el de alcanzar, en el máximo grado posible, la necesaria cualificación para el desempeño de las complejas y trascendentales tareas que comporta el ejercicio de la función directiva”.

Asimismo, entre los principios de calidad del sistema educativo se considera: “La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros” (art. 1 de la LOCE, 2002).

Tales ideas básicas son desarrolladas después en los contenidos de la ley. Y conviene destacar, a partir de éstos, los cambios más relevantes con respecto a la dirección de los centros:

- Los órganos de gobierno y participación en el control y gestión de los centros docentes públicos han experimentado cambios significativos con la LOCE (2002). Así, la LOPEG (1995) caracterizaba, como órganos de gobierno de los centros públicos, el consejo escolar y el claustro de profesores, ambos de carácter colegiado; mientras que director, jefe de estudios, secretario o, en su caso, administrador, son órganos unipersonales. Pues bien, la LOCE (2002) atribuye el carácter de órganos de gobierno sólo a los unipersonales anteriores, mientras que señala, como “órganos de participación en el control y gestión”, al consejo escolar y al claustro de profesores. El consejo escolar cuenta con representantes de toda la comunidad educativa y sus atribuciones son más de “formular propuestas”, “elaborar informes”, “conocer”, “analizar”..., que de “aprobar”, “establecer”, “decidir”...; y, como después veremos, pierde la competencia de elegir al director. En el caso del claustro, sus competencias se modifican en menor medida y cuenta con representantes para la comisión de selección del director.
- Entre las atribuciones del director de los centros públicos se incluye la de:

“Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas

que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros” (artículo 80. h de la LOCE, 2002).

- La LOCE (2002) contempla, a su vez, la participación de los directores de centros sostenidos con fondos públicos en órganos de carácter consultivo y participativo.
- Pero donde, en mayor medida, se plantean cambios es en los procedimientos de selección del director de los centros públicos, a partir de un concurso de méritos, convocado por la Administración educativa, que se resuelve por una comisión de selección. Esta última está constituida por representantes de la Administración educativa y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente (de estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo será del claustro de profesores de dicho centro).

“La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y en la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en el ejercicio de la dirección” (artículo 88.3 de la LOCE, 2002).

- El aspirante seleccionado deberá superar un programa de formación inicial, consistente en un curso teórico de formación y un periodo de prácticas, tras cuya superación la Administración educativa lo nombrará Director del centro que corresponda por un periodo de tres años (cuatro en la LOPEG, 1995).
- Los Directores serán evaluados a lo largo de su mandato y, los que obtengan calificación positiva, adquirirán la “categoría de director” para los centros públicos del nivel educativo y régimen de que se trate. Igualmente, “El nombramiento de los Directores podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos” (artículo 90 de la LOCE, 2002).
- Están previstos, también, nombramientos con carácter extraordinario, en caso de ausencia de candidatos; apoyos al ejercicio de la función directiva; y reconocimientos de la misma con efectos profesionales y económicos.

- El procedimiento de selección establecido en la LOPEG (1995), por su parte, consideraba la acreditación para el ejercicio de la función directiva a partir de la superación de un curso de formación y de la valoración previa de la experiencia docente o de dirección de los solicitantes de la acreditación; posteriormente, los profesores acreditados podían presentarse como candidatos a director, siendo elegidos por el consejo escolar. El análisis y la comparación de uno y otro modelo (acreditación previa de las competencias de los candidatos para el desempeño directivo, con elección del consejo escolar; o reconocimiento de la categoría de director, tras su ejercicio y valoración, una vez seleccionado por una comisión con representantes de la Administración y de los centros) ha repartido los argumentos entre el refuerzo de la autoridad jerárquica del director, con ciertos atisbos de "profesionalidad", y el abandono de un modelo más participativo y directo de concebir el gobierno y gestión de los centros; todo ello apoyado, en uno y otro sentido, con las evidencias estadísticas de la ausencia de candidatos para desempeñar puestos directivos. Cuestiones a las que volveremos en el capítulo siguiente.

Puesto que este procedimiento de selección de los directores de los centros públicos, y su desarrollo, es el objeto de la investigación que nos ocupa, conviene describirlo de manera sistemática. En primer, término, el acceso a la dirección deja de verificarse mediante la "elección" por el consejo escolar (procedimiento adoptado desde la LOCE, 1985), y resulta de la participación de los candidatos en un concurso de méritos –de acuerdo con los principios de publicidad, mérito y capacidad- que resuelve una comisión de "selección" con representantes de la Administración y del centro.

En los concursos de méritos pueden participar profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente a que pertenezca el centro. Han de contar, además, con los siguientes requisitos:

*Fig. 2.20:  
Requisitos de participación en los concursos de méritos para  
el acceso a la dirección (LOCE, 2002)*

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta.</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un período de igual duración, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.</li></ul> |



Se evidencia, por tanto, que pueden optar a la dirección profesores que, con los requisitos anteriores, no presten servicios en el mismo centro que aspiran dirigir, sino procedentes de otros centros.

Para realizar la selección del director, se constituye una comisión integrada por:

- Representantes de las Administraciones educativas.
- Un treinta por ciento, al menos, de representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del claustro de profesores de dicho centro.

Los ámbitos en los que se basa la selección de los candidatos son los siguientes:

- Méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes.
- Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor.
- Se valorará, de forma especial, la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.

Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. Asimismo, establecer los criterios objetivos y el procedimiento aplicables a la correspondiente selección.

Una vez seleccionados los aspirantes, deben superar, con carácter previo a su nombramiento, un programa de formación inicial que se reparte en dos procesos:

- Un curso teórico de formación, relacionado con las tareas que se atribuyen a la función directiva.
- Un periodo de prácticas de dirección.

Y la Administración educativa nombrará director del centro que corresponda, por un período de tres años, al aspirante que haya superado el programa de formación inicial.

Una de las singularidades de la LOCE (2002), con respecto a la dirección de los centros públicos, es la definición de una "categoría de director". Así lo establece el art. 89.3:

“Los Directores así nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años. Los que obtuvieren evaluación positiva, adquirirán la categoría de Director para los centros públicos del nivel educativo y régimen de que se trate. Dicha categoría surtirá efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas. Los aspirantes seleccionados que tengan adquirida la categoría de Director estarán exentos de la realización del programa de formación inicial”.

Puesto que la LOPEG (1995) definió la “acreditación” para el ejercicio de la dirección, en la LOCE (2002) se refieren distintas equivalencias o exenciones con la perspectiva de la “categoría” de director:

- Los profesores acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos que hubieran ejercido, con posterioridad a dicha acreditación, el cargo de director durante un mínimo de tres años con anterioridad a la entrada en vigor de la LOCE (2002), adquieren la categoría de director.
- Los profesores acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos que estuvieran ejerciendo la dirección en el momento de entrada en vigor de la LOCE (2002), adquieren la categoría de director una vez transcurridos tres años de dicho ejercicio, tras la evaluación positiva de su labor.
- Los profesores acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos que no hubieran ejercido como directores o lo hubieran hecho durante un período inferior al señalado en el apartado anterior, deben seguir el procedimiento establecido en la LOCE (2002) para la selección y nombramiento de Director. En caso de ser seleccionados por la correspondiente comisión, estarán exentos de la realización de la fase teórica de la formación inicial.

Son también posibles las renovaciones del nombramiento del director, por períodos de igual duración (3 años), previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos, pero no se establece en la LOCE (2002), con carácter básico. La evaluación positiva, para la renovación, es otro elemento destacado en la consideración que la LOCE (2002) presta a la dirección de los centros públicos.

Se contemplan, además, nombramientos con carácter extraordinario en ausencia de candidatos, o en el caso de centros de nueva creación, o cuando la comisión correspondiente no haya seleccionado ningún aspirante. En tales supuestos, la Administración educativa nombrará director, por un período de tres años, a un

profesor funcionario de alguno de los niveles educativos y régimen de los que imparta el centro de que se trate, y que reúna, al menos, los siguientes requisitos:

- Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente de procedencia.
- Haber sido profesor, durante un período de cinco años, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.

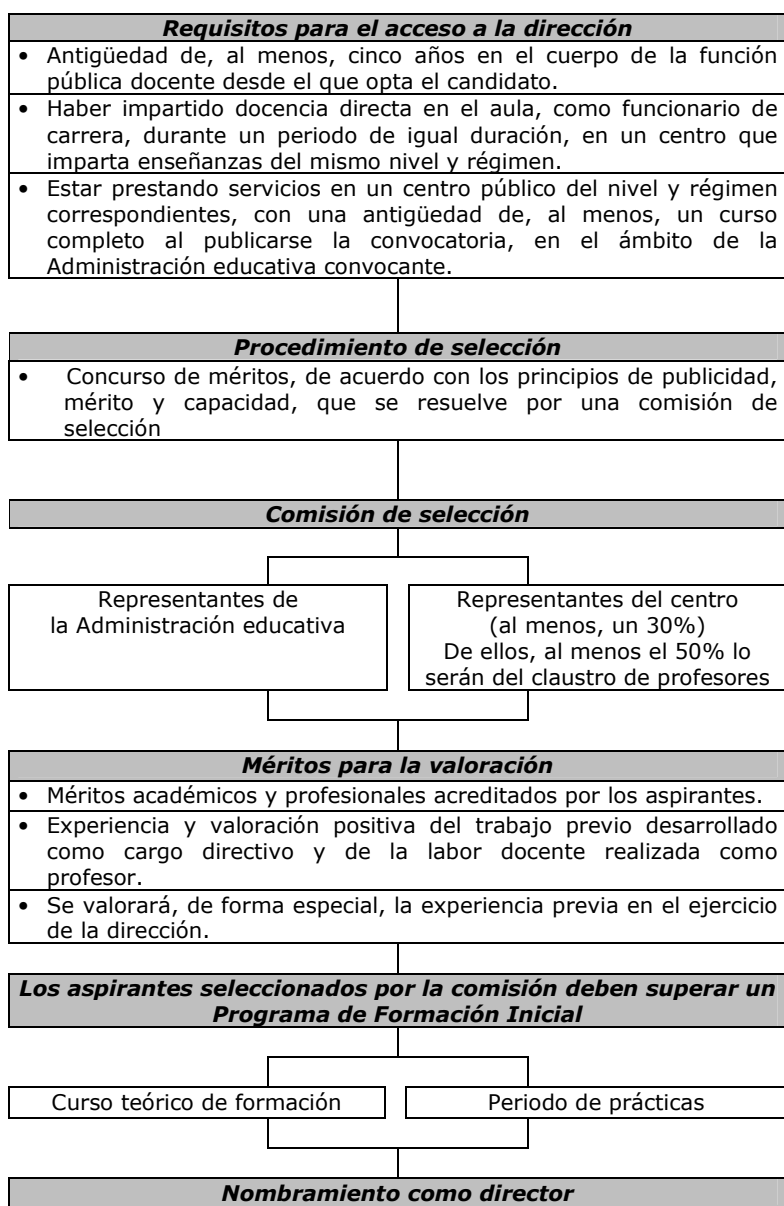
En determinados centros (como los específicos de educación infantil, los incompletos de educación primaria, los de educación secundaria con menos de ocho unidades y los que impartan enseñanzas artísticas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores), las Administraciones educativas pueden eximir a los candidatos de cumplir los requisitos que acaban de señalarse.

Entre los motivos de cese del director constan, además de la finalización del mandato, la renuncia motivada o la incapacidad sobrevenida, además de los efectos del cese en la participación en los concursos de méritos. Y el consejo escolar ya no podrá proponer, como en la LOPEG (1995), la revocación del director.

- Finalización del período para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo.
- Renuncia motivada aceptada por la Administración educativa.
- Incapacidad física o psíquica sobrevenida.
- Revocación motivada por la Administración educativa competente por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de Director, previa audiencia al interesado. En este caso, el profesor no podrá participar en ningún concurso de selección de Directores durante el período de tiempo que determine la Administración educativa.

Por otra parte, el director, finalizado el período de su mandato incluidas las posibles prórrogas, deberá participar de nuevo en un concurso de méritos para volver a desempeñar la función directiva. En el esquema siguiente (fig. 2.21), se detalla el sistema de acceso a la dirección que establece la LOCE (2002).

Fig. 2.21:  
El acceso a la dirección en la LOCE (2002)



Ya se adelantó, como rasgo destacado de la LOCE (2002), la nueva configuración de los órganos de los centros: órganos de gobierno y órganos de participación en el control y gestión. En los marcos anteriores (LODE, 1985; LOPEG, 1995), ambos eran órganos de gobierno, ya unipersonales o colegiados.

Fig. 2.22:

*Tipos de órganos de gobierno y de participación en el control y gestión del centro (LOCE, 2002)*

Órganos de gobierno	Órganos de participación en el control y gestión del centro
Director Jefe de Estudios Secretario Cuantos otros determinen las Administraciones	Consejo escolar Claustro de Profesores Cuantos otros determinen las Administraciones

Los órganos de gobierno constituyen el equipo directivo, para el que se regulan distintas consideraciones. Entre ellas, “trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones conforme a las instrucciones del director” (art. 80.2):

- El director, previa comunicación al claustro de profesores y al consejo escolar, formulará la propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario, y demás órganos de gobierno, de entre los profesores con destino definitivo en dicho centro. La jefatura de estudios deberá recaer en un profesor de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente.
- Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director.
- Asimismo, la Administración educativa cesará a cualquiera de los miembros del equipo directivo designado por el director, a propuesta de éste mediante escrito razonado, previa comunicación al consejo escolar del centro.
- En los centros de nueva creación, el jefe de estudios y el secretario serán nombrados directamente por la Administración educativa.
- Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.

Para la función directiva se consideran, a su vez, medidas de apoyo y de reconocimiento. Entre las primeras, la LOCE (2002), art. 92, establece que:

- Las Administraciones educativas favorezcan el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los directores de la necesaria autonomía de gestión para impulsar y desarrollar los proyectos de mejora de la calidad.

- Se organicen planes y cursos de formación de directivos para actualizar los conocimientos técnicos y profesionales, a los que periódicamente deberá acudir el director y el resto del equipo directivo.
- Se promuevan procedimientos para eximir, total o parcialmente, al equipo directivo y, especialmente, al director de la docencia directa en función de las características del centro.

Y entre los reconocimientos, además de la consolidación del complemento económico ya establecida en la LOPEG (1995), la LOCE (2002), art. 94, señala otras valoraciones de carácter profesional:

- El ejercicio de cargos directivos y, en especial, el de director, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación que se exijan, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fijen las Administraciones educativas.
- Asimismo, el ejercicio de cargos directivos, 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, así como para otros fines de carácter profesional, dentro del ámbito docente, que establezcan las Administraciones educativas.
- Los directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el período de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que se establezcan. En todo caso, se tiene en cuenta a estos efectos el número de años de ejercicio del cargo de director.
- Las Administraciones educativas podrán favorecer la participación de los directores en órganos de carácter consultivo y participativo.

El reforzamiento de las competencias del director, representante de la Administración educativa en el centro, puede apreciarse en el listado de las que le atribuye la LOCE (fig. 2.23).

*Fig. 2.23:  
Competencias del director en la LOCE (2002)*

a) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
b) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables.
c) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro de profesores y al consejo escolar del centro.
d) Ostentar la representación del centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades

educativas.
e) Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro
f) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al claustro de profesores y al consejo escolar del centro.
g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
h) Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del consejo escolar y del claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
j) 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.
k) Promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa
l) Impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas.
m) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Puesto que el consejo escolar ya no es órgano colegiado de gobierno, sino de "participación en el control y gestión del centro", buena parte de sus competencias "ejecutivas" han pasado al director; mantiene las de propuesta, participar y ser informado; y, como consecuencia del nuevo proceso de acceso a la dirección, ya no elige al director ni puede proponer su revocación.

*Fig. 2.24:  
Atribuciones del consejo escolar en la LOCE (2002)*

a) Formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual del centro y aprobar el proyecto educativo, sin perjuicio de las competencias del claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
b) Elaborar informes, a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y sobre aquellos otros aspectos relacionados con la actividad del mismo.
c) Participar en el proceso de admisión de alumnos y velar para que se realice con sujeción a lo establecido en la propia ley y disposiciones que la desarrollen.
d) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.
e) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
f) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y su liquidación.
g) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar.
h) Proponer las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con otros centros, entidades y organismos.
i) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación del centro que realice la Administración educativa.
j) Ser informado de la propuesta a la Administración educativa del nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.
k) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.
l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

Revisado este modelo, puede referirse el parecer de García Garrido (2002) cuando señala que la LOCE (2002) distingue entre "participación" y "liderazgo"; dos conceptos que, para el autor, fueron confundidos en la LODE (1985). Además de evidenciar una tibia profesionalización de la dirección, puesto que se llevan a cabo "algunas

modificaciones de los procedimientos todavía en uso que, sin embargo, no constituyen tampoco revolución alguna, sino más bien un lógico avance de lo que ya fue en gran manera perseguido por la LOPEG, y que se traduce sobre todo en la paulatina profesionalización de los directores” (García Garrido, 2002: 37). La definición de órganos de gobierno y de órganos de participación y control, que establece la LOCE (2002), parece consonante con el deslinde de “dirección” y “participación”.

Sarasúa (2003), por su parte, considera acertada la ubicación de la formación inicial del director como fase intermedia entre el proceso de selección y el de nombramiento. Y, desde perspectivas próximas a la profesionalización de la función directiva, Estruch apunta la indefinición y el amplio margen de interpretaciones resultantes de los preceptos de la LOCE (2002):

“La LOCE no configura un modelo directivo claro y definido, sino un conjunto de propuestas que podríamos calificar de “semiprofesionadoras”, es decir, orientadas a profesionalizarla, pero dentro de un marco abierto a desarrollo muy distintos. El margen de interpretación es tan amplio que permite orientar la dirección hacia un modelo burocrático, muy vinculado a la Administración, pero también permite mantener casi íntegramente el modelo de la LODE” (Estruch, 2004 b: 16).

Entre otras cosas, esto puede ser así por la flexibilidad en la composición de las comisiones de selección. La ley establece que, al menos, un 30% de sus miembros sean representantes del centro y, de éstos, al menos un 50% del claustro de profesores. Cabe pensar, por ello, en distintos “formatos” de las comisiones, con los consiguientes efectos en el procedimiento de selección, a partir de las cuotas o porcentajes de representación adjudicados a cada uno de los sectores. Sin embargo, algunas medidas de la LOCE (2002) son destacadas por Estruch (2002 b) como novedades que se acercan a la profesionalización: la posibilidad de que puedan presentarse candidatos externos al centro; la sustitución del proceso de elección por el de selección; la separación de las atribuciones de los órganos de gobierno y de los de participación; o las mejoras en la formación inicial de los directores: “Al situar el curso teórico después de la selección, permite rentabilizarla mucho más y ajustarla a las necesidades específicas de los directores noveles” (Estruch, 2002 b: 84).

Otra cuestión de interés es el proyecto de dirección como mérito de los candidatos. No aparece así en la LOCE (2002) y, sin embargo, tal como se constata en la segunda parte de esta tesis, es estimado, como mérito, en la totalidad de los desarrollos que se



realizan, además de contar con una alta puntuación y, en ocasiones, resultar determinante para la selección.

Conviene apuntar, entonces, que en la tramitación de la LOCE (2002) se modificaron aspectos destacados del modelo de dirección propuesto. Así, tanto en el Anteproyecto, aprobado en el Consejo de Ministros de 10 de mayo de 2002, como en el Proyecto de Ley (26 de julio de 2002):

- No se establecía el porcentaje mínimo de representantes del centro (30% en el texto final de la ley) en las comisiones de selección.
- Los representantes de la Administración tenían el carácter de vocales permanentes, para baremar los méritos presentados por todos los candidatos. Concluida la baremación, se incorporarían a la comisión los representantes del centro correspondiente. El pleno de la comisión aprobaba la baremación de los méritos y valoraba el proyecto de dirección presentado por el candidato. La LOCE (2002) no determinó, de forma expresa, el carácter permanente de los representantes de la Administración, o el procedimiento sucesivo de valoración, o el proyecto de dirección que había de presentar el candidato.
- La duración del curso teórico de formación se fijaba con un mínimo de ciento veinte horas (así figuro en el Anteproyecto, pero no en el Proyecto ni en el texto promulgado).
- Los directores podrían desempeñar su mandato en el mismo centro por un tiempo máximo de cinco periodos consecutivos de tres años, previa evaluación positiva del trabajo realizado al final de cada uno de ellos. La LOCE (2002) no determina periodos máximos de desempeño y son las Administraciones educativas las que establecerán los límites del mismo.

Por último, el Consejo Escolar del Estado (2005), en su *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, correspondiente al curso 2003-2004 (primero tras la promulgación de la LOCE, 2002, que entró en vigor en enero de 2003), incluye dos pronunciamientos con respecto a la selección de los directores:

- Solicita la modificación de la normativa que regula la selección de los directores, e insta al MEC "a que devuelva a la comunidad educativa la capacidad de elegir al Director o Directora de su centro" (p. 406).
- Señala que la elección del director por el consejo escolar, en tanto que máximo órgano representativo de la comunidad escolar, es un "factor que añade autoridad moral e intelectual a la función de liderazgo que éstos deben asumir" (p. 415).

Tales valoraciones, a poco de implantarse el procedimiento de selección de directores regulado en la LOCE (2002), no se han cotejado con los índices de presentación de candidatos o de designación por las Administraciones educativas, ante la ausencia de éstos o la no selección por las comisiones. En muchos casos, porque el desarrollo de los procesos de selección, convocados durante el curso 2003-2004, se realizó en el siguiente, 2004-2005. Significativa es, además, la atribución de "autoridad moral e intelectual" al liderazgo del director como resultado de su elección por el consejo escolar del centro. Y esta premisa, como se indicará en el capítulo siguiente, al considerar la dicotomía entre "elección" y "selección" del director, puede insinuar, de manera un tanto arriesgada, menor legitimidad, e incluso aval democrático, a procedimientos de acceso –frecuentes, por otra parte, en el entorno europeo– distintos al de la elección.

Es más, en las mismas fechas (noviembre de 2005) en que el Consejo Escolar del Estado hace público su *Informe*, distintas asociaciones de directores de centros educativos públicos también dieron a conocer su parecer sobre la función directiva. Así, la Unión Profesional de Directores de Institutos de Educación Secundaria de Madrid se pronuncia (2005:30) por el liderazgo pedagógico y la dirección profesional:

"El progresivo desarrollo de la autonomía de los centros educativos, que desarrollan una labor cada día más compleja, ha impuesto la necesidad de contar con direcciones profesionalizadas, capaces de realizar una gestión eficiente y de ejercer un liderazgo pedagógico cada vez más necesario".

Reclaman, además, competencias directivas reales y coherentes con las responsabilidades que se asumen; la distinción entre órganos unipersonales de gobierno y órganos colegiados de participación y de control de la gestión de los centros, sin que se confundan sus competencias; la selección de directores mediante concurso de méritos, con procedimientos y criterios de evaluación objetivos y transparentes, a cargo de una comisión con representantes de la Administración y de

la comunidad educativa. Aspectos ya considerados por la LOCE (2002) y que estos directores señalan ante la próxima promulgación de la Ley Orgánica de la Educación (LOE).

Con respecto a las previsiones de esta última ley, la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI), que representa a directores de todas las Comunidades Autónomas de España, también ha hecho público un "Manifiesto" que se pronuncia por "un modelo de dirección eficaz, profesionalizado, moderno, basado en proyectos de mejora, y que dé respuesta a las necesidades de la comunidad educativa y de la sociedad en la que está inmerso el centro" (FEDADI, 2005: 30). Entre los elementos destacados figuran, a su vez: el liderazgo pedagógico del equipo directivo; la ya referida distinción entre órganos de gobierno y órganos de participación en la gestión y el control de los centros; la asunción de competencias reales para desarrollar un proyecto de dirección entendido como plan de mejora; y la conveniencia de mantener la categoría de director que introduce la LOCE (2002).

En definitiva, los directores refieren su "condición de expertos" desde la que "expresar con claridad y firmeza nuestra postura, independientemente de todo condicionamiento político" (FEDADI, 2005: 30); aunque en el debate sobre el acceso a la dirección –del que se da cuenta en el capítulo siguiente– no sólo operan criterios políticos –por otra parte necesarios, cuando se deducen del ordenamiento democrático y de la gestión de los asuntos públicos–, sino, de manera menos recomendable, simplificaciones y análisis incompletos.



# 3

## La dirección escolar: una perspectiva comparada

Tal como se deduce de la revisión realizada en el capítulo anterior, la configuración de un modelo de dirección de centros en el sistema educativo español, desde sus primeras definiciones, continúa siendo una tarea no bien resuelta o, si se quiere, pendiente de una solución más atinada. Es más, el ritmo acelerado de los cambios y el anclaje de éstos en alternancias de sistemas ideológicos y políticos no siempre valedores del acuerdo, la estabilidad o el consenso, generan disfunciones notorias. El "cuerpo de directores" de 1967 queda sin efecto con la LGE de 1970; la selección por méritos de la LOECE (1980) casi ni llega a desarrollarse por su derogación en 1983, para abrir un periodo de "vacío normativo" que desdibujó el valor del ordenamiento legal; la elección "abierta" de los directores en la LODE (1985) da paso a la necesidad de acreditación previa en la LOPEG (1995), con una inflexión intermedia en la que la LOGSE (1990) modifica los requerimientos directivos de la LODE (1985): de la gestión de la participación a la gestión del currículo y ambas a la vez; o de la elección de candidatos acreditados de la LOPEG (1995) a la selección por concurso de méritos y comisiones específicas de selección en la LOCE (2002).

"Históricamente, la figura del director escolar en España ha pasado por situaciones muy diversas. Desde constituir un cuerpo especial de la administración civil del Estado a ser elegidos por el profesorado del centro o por la administración educativa con carácter temporal; desde tener obligaciones docentes prácticamente completas, hasta estar totalmente exentos de ellas; desde actuar como casi el único órgano de toma de decisiones en el centro, hasta ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados, etc." (Egido, 1998: 160).

Concatenación un tanto vertiginosa de modificaciones que poco ayudan a sustentar el modelo de dirección de los centros escolares. Es necesario, por ello, identificar los elementos relevantes de esta evolución, en una perspectiva conjunta y comparada que no pierda de vista, tampoco, el entorno europeo como marco directo de convergencia. Tales son los cometidos de este capítulo, en sus distintos apartados, pero bueno será adelantar unas coordenadas mayores con las que Gimeno (1995) sitúa el problema de la dirección:

“El problema de la dirección de centros es la manifestación sincrética de componentes históricamente asentados en la estructura del sistema escolar, en las formas de gestión desarrolladas por la Administración educativa, en un modelo político de entender la dirección de las comunidades que conforman la sociedad civil en el que tienen cabida en muy desigual forma estilos de manejar los asuntos colectivos y, por supuesto, en la misma cultura que comparten todos los profesores, la cual crea un marco de percepciones y de comportamientos personales y profesionales de lenta evolución” (Gimeno, 1995: 276).

Cabe incluso cuestionar la existencia de “modelos” de dirección y, por tanto, la crisis que afecta a su desarrollo cuando ni siquiera parecen consolidados:

“No podemos hablar en propiedad de un modelo de dirección más allá de los aspectos que la definen en su estructura –vinculada al modelo de escuela- y de los procedimientos para su acreditación/nombramiento o de los roles más o menos determinados en las normativas ad hoc. Sin embargo no hay definido, ni teórica ni normativamente, un modelo de dirección, incluso analizando algunas de las exigencias normativas se diría que se le piden cuestiones totalmente contradictorias, bien porque así sea en su naturaleza o porque las condiciones para su desarrollo son contrarias a la necesaria facilitación” (Pérez Pérez, 1998: 305).

Si bien, es factible el análisis de los elementos y parámetros que han definido la dirección en los últimos años, para constatar la orientación de lo que ha sido y es la dirección, y adelantar qué puede ser en el futuro. En definitiva, “partir de la consideración de que sí hay un modelo de dirección” (p. 305), aunque tal supuesto resulte más estratégico que real. Afrontemos, entonces, esa tarea, a partir de las dimensiones básicas que se detallan a continuación.

### **3.1. Evolución del modelo de dirección de centros escolares en España**

En la construcción de un modelo solvente, es necesario el principio de interdependencia de sus elementos, su conjunción en torno a las concepciones básicas que lo fundamentan. Por esto mismo, la consideración de los sistemas de acceso al ejercicio de la dirección requiere, a su vez, el conocimiento de otras variables asociadas. Las competencias y funciones de la dirección, se constituyen, así, como

patrón básico, que influye tanto en la voluntad de los profesores para acceder al ejercicio directivo, como en el desempeño posterior de éste. De la misma manera que son determinantes tanto los propios requisitos de acceso como los procedimientos, de elección o selección, en los que aquéllos operan; o la estabilidad prevista para el desarrollo de las funciones.

### **3.1.1. Las funciones y competencias: el para qué de la dirección**

El estudio y la investigación aplicados a las funciones de la dirección (Almohalla y otros, 1991; Álvarez, 1992; Armas y otros, 1999; Baltanaz y Álvarez, 2002; Coronel, 1994; Estruch, 2002 a; Gairín, 1995; Gairín y Villa, 1999; Gimeno, 1995; Quintero, 2002; Lorenzo, 1994; Teixidó, 1996; Villa y García, 2003) forman parte de uno de los ámbitos que Murillo y otros (1999) identifican como líneas de investigación sobre la dirección escolar; aunque "el análisis de las modificaciones que se han ido sucediendo con las distintas normativas sugiere que los cambios más importantes han tenido lugar en el sistema de acceso a la dirección, pero no en las funciones que se otorgan a ésta" (López Yáñez y otros, 2003: 272).

La descripción de las competencias y atribuciones que se confieren a los directores es, en cualquier caso, un buen elemento de análisis para describir el acceso a su desempeño. De una parte, porque sustentan el modelo de dirección que se adopta; y, de otra, porque, según la viabilidad de su ejercicio, nos antepone la singular dialéctica entre el deseo y la realidad. Todavía más, aproximar las competencias a los procedimientos y requisitos de acceso informa del grado adecuación entre unas y otros; e incluso sugiere si otros modelos serían más consonantes con las competencias definidas. Pero estamos anticipando demasiado y bueno será revisar cómo evolucionan las competencias del director en los centros públicos (fig. 3.1).

Fig. 3.1: Competencias del director de los centros escolares públicos

<b>LOECE (1980)</b>
a. Ostentar oficialmente la representación del centro.
b. Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
c. Orientar y dirigir todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes.
d. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
e. Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.
f. Ordenar los pagos.
g. Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
h. Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
i. Ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados, en el marco de su competencia, adopten.
j. Cuantas otras competencias se le atribuyan reglamentariamente.

<b>LODE (1985)</b>
a. Ostentar oficialmente la representación del Centro.
b. Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
c. Dirigir y coordinar todas las actividades del Centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Centro.
d. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al Centro.
e. Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del Centro.
f. Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del Centro y ordenar los pagos.
g. Visar las certificaciones y documentos oficiales del Centro.
h. Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
i. Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.
j. Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

<b>LOPEG (1995)</b>
a. Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar del centro y a su Claustro de profesores.
b. Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.
c. Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
d. Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.
e. Designar al Jefe de Estudios, al Secretario, así como a cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el administrador, y proponer sus nombramientos y ceses a la Administración educativa competente.
f. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
g. 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.
h. Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de su competencia.
i. Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
j. Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con lo que se establece en el artículo 7.2 de la Ley.
k. Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

<b>LOCE (2002)</b>
El Director es el representante de la Administración educativa en el centro y tiene estas competencias:
a. Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
b. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables.
c. Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
d. Ostentar la representación del centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.
e. Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos de centro.
f. Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
g. Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
h. Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
i. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
j. 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 la que establezcan las Administraciones educativas.
k. Promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa.
l. Impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas.
m. Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.



La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), de escasa vigencia, como pudo verse, por el poco soporte constitucional de algunos de sus preceptos, estableció un primer elenco de competencias directivas que, cinco años después, en 1985, con sólo muy ligeros matices (el director "coordina" en lugar de "orienta" todas las actividades del centro; "autoriza los gastos", además de "ordenar los pagos"), adoptó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985). Tanto en uno como en otro marco, el director "ostenta oficialmente la representación del centro", pero no, de forma explícita, de la Administración educativa. Aspecto, éste, de gran relevancia, y que tanto la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), como la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002), subrayan de manera evidente. En la LOPEG (1995), se establece, como competencia del director, la de "ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas". Y la LOCE (2002) refuerza en mayor medida esa consideración, toda vez que la singulariza antes de definir las competencias.

Por su parte, la LOPEG (1995), como nuevas funciones no previstas en las leyes anteriores, señala las de: colaborar con los órganos de la Administración en lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro; favorecer la convivencia e imponer las correcciones en cumplimiento de los criterios fijados por el consejo escolar; y contratar obras, servicios y suministros. Por último, siete años después, la LOCE (2002), entre sus rasgos propios más destacados, aporta otras nuevas competencias del director: adoptar resoluciones disciplinarias con respecto al personal adscrito al centro; imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, pero en consonancia con el reglamento de régimen interior del centro y agilizando los procedimientos para la resolución de los conflictos (la LOPEG, 1995, alude al consejo escolar y éste, de hecho, imponía las correcciones más extremas); promover planes de mejora y proyectos de innovación e investigación educativa; impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar con las evaluaciones externas. Existen, además, competencias transversales, que están presentes en las cuatro leyes básicas consideradas: es el caso de "cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes" ("garantizar el cumplimiento", en la LOCE); "ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro"; y el cajón de sastre de "cualesquiera otras" que se le encomienden por las Administraciones educativas.

Aunque no se haya referido la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), por no incluir preceptos directamente vinculados a la dirección, es

evidente su influencia en la conformación del modelo directivo, puesto que las premisas de la LODE (1985) hubieron de adaptarse, entre otras cosas, al marco de autonomía pedagógica de la LOGSE (1990). Por esto mismo, tanto la LOPEG (1995) como la LOCE (2002) dan sentido a la dirección y coordinación de todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo. Sarasúa (2003) apunta en este sentido cuando sostiene que:

“La LOGSE, aunque no modifica explícitamente el ámbito de la dirección de los centros educativos, es la ley que, desde mi punto de vista, más ha modificado el perfil y las funciones de la dirección. El liderazgo participativo, iniciado en la LOECE y en la LODE, es transformado en un liderazgo transformacional y pedagógico exigido por la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, que deben ser gestionados a través de proyectos (Sarasúa, 2003: 2).

Pues bien, ante tal elenco de competencias, el director pudiera definirse más por las funciones que no ejerce que por las que ejerce (Estruch, 2002 b). E incluso cabe considerar si el ejercicio de las mismas resulta viable, u oportuno, ante los procedimientos de acceso y la estabilidad en su desempeño como director. Tomemos dos muestras: ostentar la representación de la Administración educativa, de una parte; y adoptar resoluciones disciplinarias, de otra. Para la primera competencia, procede estimar si, en los modelos “participativos” o “democráticos”, es factible conciliar, a la vez, la representación de la Administración y la del centro, y cómo ha de desenvolverse el director, elegido por el consejo escolar del propio centro, en caso de conflicto entre ambas instancias; de la misma manera que, en ocasiones, puede ser difícil conjugar la representación de la Administración educativa en el centro con la independencia profesional del director. Los resultados de una encuesta de Bernal (1992) aportan claves especialmente oportunas con respecto a la doble representación:

- El 32% de los docentes opina que el director nunca debería tomar una decisión contraria a los intereses u opiniones del profesorado, aún cuando esta respondiera a las directrices de la Administración.
- Un 35% de los directores estima que el equipo directivo tiene una obligación moral de defender cualquier postura que provenga de quienes lo han elegido.

Algo parecido ocurre con la jefatura de personal: legalmente entendida, conlleva la capacidad de ordenar a todo el personal adscrito al centro, cualquiera que sea su vínculo con la Administración, la realización de tareas propias, siempre que se trate de

órdenes legítimas, además del deber de obediencia de dicho personal. Y todavía más alcance tiene la adopción de responsabilidades disciplinarias previstas por la LOCE (2002). Pues bien, ¿serán muchos los directores que asuman el ejercicio de esta competencia, pensando en el retorno a la condición de profesor? Algunas metáforas (Bardisa, 1998), muy extendidas y asimiladas en el imaginario docente -director "compañero", "primus inter pares"...-, son buen reflejo de la dificultad. Y Estruch vincula "competencia" e "incompetencia" por falta de instrumentos para asumir la primera: "Estamos, pues, ante un caso de evidente disfunción: el director debería ejercer una función, una competencia, pero la misma legislación que se la otorga no le concede los instrumentos para llevarla a la práctica: una competencia acaba provocando (in)competencia" (Estruch, 2000: 34).

Para concluir este apartado, también puede de señalarse que una carencia del modelo directivo "no profesional" es la falta de atribuciones pedagógicas del director, normalmente asumidas en los modelos europeos, y que se relaciona con la falta de atribuciones del director sobre los profesores (Estruch, 2002 b).

### **3.1.2. Los requisitos de acceso: ¿directores *propios* o *ajenos*?**

En el análisis del acceso a la dirección, una cuestión previa de interés es la tesis de partida con la que Teixidó (2000) emprende una investigación sobre los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos:

"La comprensión de los procesos de acceso a las direcciones escolares se encuentra íntimamente vinculada al análisis del contexto donde tiene lugar, es decir, a la cultura institucional y, en definitiva, a los factores mentales de los protagonistas: de los candidatos potenciales y, también, del resto de docentes y miembros de la comunidad educativa" (Teixidó, 2000: 527).

De manera que, antes de tomar la decisión, el posible candidato estima:

- El conocimiento social acumulado a lo largo del tiempo, tanto el que se deriva de las relaciones interpersonales como de los acontecimientos vividos en el centro.

- Los precedentes (evidencias, resultados, repercusiones) del ejercicio directivo desarrollado con anterioridad, tanto por el candidato, en supuestos de continuidad, como por otros profesores, si optan por vez primera.
- Su nivel de conocimiento de las singularidades, de los patrones culturales y del funcionamiento del centro.
- El concepto y los significados de la dirección y de lo que significa dirigir.
- Sus propias capacidades, disposiciones y motivaciones para asumir la dirección.
- El estilo de dirección que quiere definir, así como los problemas y expectativas que afrontar.

Oportuno es, a su vez, el catálogo de perspectivas o situaciones desde las que puede desarrollarse el acceso a la dirección y, sobre todo, su influencia para el desarrollo posterior de las tareas. Teixidó (2000) diferencia cuatro:

- **Continuidad:** el director manifiesta la voluntad de continuar y no existen candidaturas alternativas, los proyectos de cambio son limitados y el proceso electoral se desarrolla con una normalidad casi rutinaria.
- **Relevo:** un nuevo director, con un nuevo proyecto, accede al puesto cuando el equipo directivo anterior abandona el cargo. En este caso, el proceder del director o del equipo directivo saliente determinan el relevo: ya porque lo facilitan o, en sentido contrario, lo bloquean o dificultan.
- **Confrontación:** entre dos o más candidaturas -una de las cuales puede ser la del director en ejercicio- que mantienen posiciones divergentes y presentan proyectos distintos.
- **Ausencia de candidatos:** la Administración educativa realiza un nombramiento extraordinario. Situación en la que se advierte una variante peculiar: la predisposición a ser nombrado. "Es decir, la existencia de personas en el seno del claustro que, si bien no se presentan, explícita o tácitamente, muestran un disposición favorable a ser nombrados" (Teixidó, 2000: 529).

Los requisitos de acceso a la dirección son relevantes para conformar la entidad y las características de los sucesivos modelos de dirección con los que ha contado nuestro sistema educativo. Así lo entiende Estruch (2002 b) cuando afirma que "En cualquier modelo de directivo, la forma de acceso a la dirección y las condiciones para

permanecer en ella determinan el perfil del director” (2002 b: 85). Variables que son reiteradas por Álvarez (2003: 15):

“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”.

Y que Gimeno (1997: 50) sitúa desde la perspectiva de la capacitación de los sujetos y de las culturas: “El ejercicio del puesto de director depende, así pues, de la capacitación de los sujetos que lo desempeñan, de las normas a que debe someterse y de la cultura predominantemente asumida desde la cual se interpretan y desarrollan los márgenes de autonomía que dicho puesto tiene”.

En el cuadro adjunto (fig. 3.2), se refieren los requisitos para poder acceder a la dirección. Hasta la promulgación de la LOCE (2002), es condición general -sólo obviada en situaciones muy particulares- la de ser profesor del centro a cuya dirección se opta. Ya la “acreditación” para la dirección (LOPEG, 1995) propició, aunque en porcentajes menores, direcciones ejercidas por profesorado de otros centros, cuando no existían docentes acreditados en el propio. La LOCE (2002), por su parte, abre el “universo” de los candidatos y posibilita que lo sean profesores de centros distintos. Diversas son las posiciones con respecto a esta circunstancia. En muchos casos, se reitera el conocimiento de las propias realidades, contextos, culturas, antecedentes... del centro como mejores garantías para el ejercicio directivo; pero también se argumenta la utilidad de no contar con “hipotecas” previas que afecten a su desempeño. Ítem más: ante la ausencia de candidaturas para la dirección, la ampliación de sus potenciales interesados podría reducir las designaciones directas de la Administración. La dirección “profesional” aboga, así, por un desempeño que no ha de estar necesariamente vinculado al ejercicio docente del candidato en el centro. De tal manera que, ante el ajuste con las situaciones del centro, pueden adoptarse, al menos, dos medidas: incluir, en el procedimiento de selección, la realización de un proyecto “realista”, en el que se deje constancia del conocimiento previo del centro en su variadas dimensiones y variables; y acompañar al ejercicio directivo de actuaciones de evaluación interna y externa. Elementos a los que volveremos en el capítulo siguiente.

Fig. 3.2:  
Requisitos para acceder a la dirección de los centros escolares públicos

LOECE (1980)	LODE (1985)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser profesor numerario de los niveles y modalidades de que se trate.</li> <li>• Prestar servicios en el centro a cuya dirección se concursaba, debiendo tener, como mínimo, al publicarse la convocatoria correspondiente, un año de antigüedad en el mismo.</li> <li>• En los supuestos en que, por falta de concursantes a la dirección del centro o por no concurrir en los solicitantes los requisitos exigibles, no era posible la designación del director entre los profesores del centro, la Administración podía habilitar a un profesor numerario para que, con carácter accidental y por el período máximo de un año, desempeñara la función directiva docente. Dicha habilitación se efectuaba, mediante comisión de servicios, cuando recaía en un profesor numerario no destinado en el centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los candidatos debían ser profesores del centro con, al menos, un año de permanencia en el mismo y tres de docencia.</li> <li>• En ausencia de candidatos, o cuando éstos no obtenían la mayoría absoluta en la votación del Consejo Escolar, o en el caso de centros de nueva creación, la Administración educativa correspondiente nombraba director con carácter provisional por el período de un año.</li> </ul>
LOPEG (1995)	LOCE (2002)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podía ser candidato a director cualquier profesor, funcionario de carrera, que reuniera los siguientes requisitos:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se optara y haber sido profesor, durante un período de igual duración, en un centro que impartiera enseñanzas del mismo nivel y régimen.</li> <li>b. Tener destino definitivo en el centro, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo.</li> <li>c. Haber sido acreditado por las Administraciones educativas para el ejercicio de la función directiva.</li> </ol> </li> <li>• En ausencia de candidatos, o cuando éstos no obtenían la mayoría absoluta, la Administración educativa correspondiente nombraba director a un profesor que, independientemente del centro en el que estuviera destinado, reuniese los requisitos a) y c) anteriores. De la misma manera se procedía en los centros de nueva creación.</li> <li>• En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades y en los que impartan enseñanzas de régimen especial o dirigidas a las personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podían eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos anteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta.</li> <li>b. Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un período de igual duración, en un centro público que impartiera enseñanzas del mismo nivel y régimen.</li> <li>c. Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.</li> </ol> </li> <li>• En ausencia de candidatos o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director, por un período de tres años, a un profesor funcionario de alguno de los niveles educativos y régimen de los que impartía el centro de que se trate, que reúna, al menos, los siguientes requisitos:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente de procedencia.</li> <li>b. Haber sido profesor, durante un período de cinco años, en un centro público que impartiera enseñanzas del mismo nivel y régimen.</li> </ol> </li> <li>• En el caso de centros de nueva creación, se procederá como en el punto anterior. En estos centros, la duración del mandato de todos los órganos de gobierno será de tres años.</li> <li>• En los centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de Educación Secundaria con menos de ocho unidades y en los que impartan Enseñanzas Artísticas, de Idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir los requisitos a) o b) referidos en el segundo punto de este cuadro.</li> </ul>

Sáenz y Debón (2000), indagan sobre el orden de importancia atribuido a los requisitos para acceder al cargo de director: "tener experiencia en el ejercicio de cargos directivos" es el más destacado, al que siguen la "experiencia en tareas de coordinación pedagógica", "tener destino definitivo en el centro al que se concursa", "tener la acreditación otorgada por la Administración educativa", "tener experiencia como miembro del Consejo Escolar" y "tener una antigüedad de, al menos, cinco años". Datos que coinciden con una investigación más amplia de Gimeno (1995). En opinión de los autores, la opción intermedia por la "acreditación" no lo es tanto por la naturaleza de la misma como requisito, sino por el modo de obtenerla. La experiencia directiva previa –aunque muchos directores accedieran sin ella, o precisamente por eso- es el requisito principal para acceder al cargo de director en los resultados de la investigación realizada por Sáenz y Debón (2000).

Aplicado el interés a la posibilidad de que puedan acceder a la dirección profesores de otros centros, se obtienen los resultados siguientes:

*Fig. 3.3:  
Posibilidad de acceso a la dirección de profesores de otros centros*

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
• Muy acertado	6	<b>4,6</b>	2	2,9	4	6,7
• Aceptable	42	<b>32,3</b>	17	24,3	25	41,7
• Poco adecuado	59	<b>45,4</b>	38	54,3	21	35,0
• Completamente rechazable	23	<b>17,7</b>	13	18,6	10	16,7
	130	100	70	100	60	100

De: Sáenz y Debón (2000), pág. 117.

Y si se agrupan los distintos grados de apoyo y rechazo, el 36,9% manifiesta conformidad y el 63,1% lo desestima en distinto grado; si bien, el porcentaje de rechazo manifiesto se reduce hasta el 17,7%. En 1998, una investigación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) registró un 92% de acuerdo con respecto al requisito de ser profesor del propio centro. Es decir, una posibilidad ya considerada en países del entorno europeo todavía no se afianza en España, aunque se apunta en alguna manera. Como es sabido, el procedimiento de selección de directores en la LOCE (2002) sí permite que puedan optar como candidatos profesores de otros centros.

Por último, y dado su interés para algunos apartados de nuestra investigación, también conviene referir las valoraciones (Gimeno, 1995) sobre las posibilidades de ejercer la dirección, en centros que impartan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por distintos tipos de profesores. La extensión de la enseñanza obligatoria que establece la LOGSE (1990) conlleva, entre otras cosas, que maestros de educación primaria puedan ejercer la docencia en el primer ciclo de la ESO impartida en institutos y, por esto mismo, resulten potenciales candidatos a la dirección de tales centros. Estas son las valoraciones que se registran:

Fig. 3.4:  
*¿Quién deber ser director en la etapa de educación secundaria obligatoria?*

¿Quién debe ser director en la etapa 12-16 años?	Tipo de centro (%)			Total
	Bachill.	Prim.	F. Prof.	
• Cualquier tipo de profesor	60,8	76,9	84,5	<b>72,4</b>
• Profesores de Secundaria	24,2	2,3	8,3	<b>11</b>
• Maestros de Primaria	0	1,7	1,2	<b>1</b>
• En 12-14, maestros de Primaria; en 14-16, profesores de Secundaria	15	19,1	6	<b>15,6</b>

De: Gimeno (1995), p. 250.

Aunque es mayoritaria la generalización de esa posibilidad, los profesores de bachillerato son los que manifiestan un menor acuerdo relativo. Han de considerarse, con todo, algunas matizaciones de las que se da cuenta al presentar los resultados de la investigación en la segunda parte de esta tesis.

El ordenamiento básico del sistema educativo español, en su evolución diacrónica, reúne los requisitos de los candidatos: prestar servicios en el centro a cuya dirección se opta ha sido general hasta la promulgación de la LOCE (2002), así como una antigüedad mínima en el centro. La experiencia docente, con distinto tiempo de ejercicio, y la antigüedad como funcionario son otros requisitos que se estiman, además de la acreditación necesaria con la LOPEG (1995).

Fig. 3.5:  
*Evolución de los requisitos de acceso a la dirección.*

<b>Requisitos de los candidatos</b>	LOECE (1980)	LODE (1985)	LOPEG (1995)	LOCE (2002)
• Prestar servicios, como funcionario, en el centro a cuya dirección se opta.				
• Prestar servicios, como funcionario, en un centro.				
• Antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública.				
• Contar con tres años de experiencia docente.				
• Contar con cinco años de experiencia docente.				
• Haber sido acreditado por las Administraciones educativas.				



Una vez estimados los requisitos de acceso, cabe considerar el alcance mayor de los procedimientos por los que éste se lleva a cabo.

### 3.1.3. De la elección a la selección del director

El carácter determinante de las maneras de acceder al ejercicio directivo parece fuera de duda; sobre todo, si se vinculan tanto con la identificación de un "perfil" previo como con las condiciones del desempeño posterior:

"Todos los estudios coinciden en señalar que la forma de seleccionar al director es el factor que más condiciona su actuación posterior. Por una parte, crea unas condiciones de acceso que establecen un perfil previo, al que deberán adaptarse los futuros candidatos. Por otra, fija una reglas de permanencia en el cargo, de cese y de renovación del mandato que no sólo condicionan al director, sino también a las autoridades educativas de las que depende. Mucho más que la lista de competencias legales, éstas son las verdaderas reglas del juego, ya que acotan el margen de actuación del director" (Estruch, 2002 a: 144).

Por eso es más que significativa la preferencia expresa del sistema educativo español por el "mérito docente" para acceder al ejercicio de la dirección:

"El acceso al ejercicio de las funciones directivas en nuestro país suele hacerse según el "mérito docente". Se infiere que una "buena conducta" docente garantiza la capacidad y habilidades para la función directiva. De quien se conoce que es un buen profesor se supone que puede ser directivo. Se le otorga el cargo y la responsabilidad simplemente porque *se supone* que los hará bien" (Antúnez, 1991 a: 11).

Esto es, seleccionados los directores sobre la base de la competencia pedagógica, reciben encomiendas en las que la animación pedagógica no es, precisamente, prioritaria.

La elección del director por parte de los órganos colegiados de gobierno de los centros (consejos escolares) fue una de las modificaciones relevantes que introdujo la LODE (1985) y que ha perdurado, con ligeras modificaciones (la acreditación para la función directiva de la LOPEG, 1995), hasta la promulgación de la LOCE (2002). Sin embargo,

la ausencia de candidatos puso en entredicho la pretensión de los legisladores desde las primeras elecciones celebradas con el nuevo procedimiento: el 35% de los directores tuvo que ser nombrado por la Administración educativa en el curso escolar 1985-1986; índice que subió nada menos que al doble (71%) en el 1989-1990 (la evolución de estos datos se detalla en otro apartado del presente capítulo).

“Nunca un deseo mejor formulado se convirtió tan pronto en una frustración. ¿Por qué? Porque la cultura social imperante, profundamente igualitaria, que sostenía el modelo LODE, despreciaba o ignoraba el principio de dinámica social que exige armonizar la necesidad del liderazgo con la propia cultura de la participación que subyacía a la ley” (Álvarez, 1992: 50).

Relacionado con ello está, como se referirá después, la opinión de los profesores con respecto al procedimiento de acceso: se opta por un sistema de elección que, en la práctica, no funciona para nombrar a los candidatos. Ya se apuntaba, también, el problema de la doble representación de los directivos –Administración y centro- y su orientación a los “compañeros”. Puede afirmarse, por tanto, que: “La cultura de la elección directa se ha impuesto en el sistema educativo español y, pese a sus reconocidas deficiencias, sería muy difícil y políticamente costoso imponer ahora a los centros unos directores nombrados por la administración pública u otros órganos exteriores” (García Garrido, 2002: 36).

En el trabajo de Bernal (1992) se constata, además, una opinión significativa: existe una clara unanimidad de todos los sectores (equipos directivos, profesores, miembros de los consejos escolares) en la percepción referida a que, cuando el equipo directivo deba tomar decisiones que provengan de la Administración y vayan contra la opinión de algunos de los sectores del centro, las deberá llevar a cabo sólo “a veces”. Y es que: “El procedimiento anterior a la LOCE parecía asegurar una *dependencia* efectiva del director con respecto a quienes le nombraron y, en particular, al profesorado del centro” (García Garrido, 2002: 37), del que podría inferirse una preocupación expresa de los directores por moderar intereses corporativos.

En el *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, del curso escolar 1988-1989, poco tiempo después de la promulgación de la LODE (1985), ya se califica (Consejo Escolar del Estado, 1990: 78-79) de “alarmante” la situación en la que se encuentra la elección de directores de centros escolares y el Consejo expresa, además, su “seria preocupación”. Urgía, entonces, el análisis de las causas de la abstención del profesorado para optar por ese cargo y la adopción de medidas de

estímulo y motivación. En el *Informe* correspondiente al curso 1992-1993, cuatro años después, no sólo se reitera la situación, sino que se reclaman cambios en el ordenamiento legal:

“La Enseñanza Pública ha visto descender notablemente el número de candidatos y candidatas a las elecciones a Directores y Directoras de los Centros Públicos. Esta preocupación ya ha sido manifestada en los informes correspondientes a los años anteriores, por lo que parece pertinente señalar la necesidad de promover un debate serio y riguroso en los Centros Educativos, con plazos y ritmos adecuados para obtener un diagnóstico fiable sobre las razones que expliquen estas conductas de inhibición del profesorado. En relación a ello, el Consejo Escolar del Estado (...) urge para que el Ministerio modifique la normativa legal vigente, a fin de que pueda avanzarse en la solución de este problema, que pasa por una decidida potenciación de la figura del Director y de su dimensión personal” (Consejo Escolar del Estado, 1994: 36-37).

Es más, estas disfunciones se repiten en cursos sucesivos, tal como se detalla en otro apartado de este capítulo, al considerar la evolución de los porcentajes de directores que son elegidos por los centros o designados por la Administración ante la ausencia de candidatos.

Tras el desarrollo normativo posterior a la Constitución (1978), podríamos adelantar, como rasgo general relevante, que los procedimientos de acceso (fig. 3.6) previstos en la LOCE (2002) guardan cierto parecido con los regulados en la LOECE (1980): concurso de méritos con el característico atributo de principios (mérito, capacidad y publicidad); y comisiones de selección con presencia de la Administración (fig. 3.7). Ciertamente, en la LOECE (1980) es la Administración la que selecciona y nombra al director, creándose las comisiones de selección “con la finalidad de impulsar y coordinar el procedimiento de selección y de garantizar su objetividad”; si bien la propuesta final de la comisión, ordenada con puntuaciones, dirigía el nombramiento del director; mientras que, en la LOCE (2002), la comisión realiza la selección y la Administración nombra al director, tras la superación de un programa de formación inicial por los aspirantes seleccionados.

Fig. 3.6:  
Procedimientos de acceso a la dirección de los centros escolares públicos

LOECE (1980)	LOPEG (1995)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La <b>Administración selecciona y nombra al Director</b>, de entre profesores funcionarios, mediante <b>concurso de méritos</b>, de acuerdo con los principios de mérito, capacidad y publicidad.</li> <li>• El MEC anunciaba, con carácter anual, las vacantes existentes, convocándose los correspondientes concursos de méritos.</li> <li>• En la resolución de los correspondientes concursos habían de ser tenidos en cuenta los méritos académico-profesionales aducidos por los aspirantes, que eran valorados por las <b>Comisiones de Selección</b>, de acuerdo con los baremos de la convocatoria. También se tenían en cuenta las cualidades personales que pudieran expresar capacidad para el desempeño de la función directiva, evaluadas por la Inspección y por el Consejo de Dirección del centro de destino del aspirante.</li> <li>• En el baremo eran considerados, como méritos de carácter preferente, la antigüedad en el Cuerpo, la experiencia en cargos directivos dentro de la organización escolar y, en su caso, la pertenencia a Cuerpos docentes de mayor rango académico-administrativo.</li> <li>• En los Centros de Educación Preescolar y en los Colegios de Educación General Básica con menos de ocho unidades, el nombramiento del director se efectuaba a propuesta del Delegado provincial, de acuerdo con los principios de mérito y capacidad y previo informe colegiado de la Inspección. Dicho nombramiento debía recaer, necesariamente, en uno de los profesores del centro, extendiéndose su mandato a un período de tres años. Cuando no existían profesores numerarios, el Delegado podía habilitar para ejercer funciones directivas, con carácter provisional y durante un período no superior a un año, a cualquiera de los profesores del centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Director es <b>elegido por el Consejo Escolar de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función</b>.</li> <li>• La elección se produce por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar del centro.</li> <li>• Cuando, concurriendo más de un candidato, ninguno de ellos obtuviera la mayoría absoluta, se procede a realizar una segunda votación en la que figura como candidato únicamente el más votado en la primera. La elección en esta segunda votación requería también mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar del centro.</li> <li>• El Consejo Escolar del centro debe conocer el programa de dirección, que incluye la propuesta de los órganos unipersonales de gobierno de la candidatura, los méritos de los candidatos acreditados y las condiciones que permitieron su acreditación para el ejercicio de la función directiva.</li> <li>• Eran acreditados para el ejercicio de la dirección, a su solicitud, aquellos profesores que superaban los programas de formación que las Administraciones educativas organizaban para ese fin, o poseían las titulaciones, relacionadas con la función directiva, que las Administraciones educativas determinaban.</li> <li>• Los profesores que deseaban ser acreditados debían reunir, además, al menos uno de los siguientes requisitos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno.</li> <li>✓ Valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula y en tareas de coordinación pedagógica, así como, en su caso, en funciones de organización, gestión y participación en órganos de gobierno.</li> </ul> </li> <li>• Las Administraciones educativas establecían las condiciones de aplicación de estos requisitos, así como los criterios, objetivos y el procedimiento que había de presidir la valoración requerida para la correspondiente acreditación. Asimismo, efectuaban las convocatorias oportunas para que los profesores que lo manifestaban, y reunían los requisitos establecidos, pudieran ser acreditados para el ejercicio de la función directiva.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>LODE (1985)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Director del Centro era <b>elegido por el Consejo Escolar</b> y nombrado por la Administración Educativa competente.</li> <li>• La elección se producía por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>LOCE (2002)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La selección y nombramiento de Directores de los centros públicos se efectúa mediante <b>concurso de méritos</b> entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenece el centro.</li> <li>• La selección se realiza, de conformidad con los principios de publicidad, mérito y capacidad, por una <b>Comisión de Selección</b>.</li> <li>• La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, y en la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.</li> </ul>

Fig. 3.7:  
La comisión de selección en la LOECE (1980) y la LOCE (2002)

LOECE (1980)	LOCE (2002)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las Comisiones de Selección eran presididas por el Delegado provincial correspondiente o, en su caso, por quien designaba al respecto el Ministerio de Educación y Ciencia.</li> <li>• Las Comisiones de Selección, de ámbito provincial, estaban constituidas por los siguientes miembros:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El Delegado provincial o el funcionario del Departamento designado al efecto por el Ministerio de Educación y Ciencia.</li> <li>✓ Un Inspector del nivel educativo correspondiente, designado por el Ministerio de Educación y Ciencia.</li> <li>✓ Dos representantes de los Consejos de Dirección de los Centros a cuya Dirección se concursa, designados por sorteo entre las personas elegidas en el seno de dichos Consejos.</li> <li>✓ El Secretario de la Delegación Provincial correspondiente, o el de la que al efecto se designe, que actuará como Secretario de la Comisión, con voz y voto.</li> </ul> </li> <li>• Las Comisiones de Selección podían solicitar el asesoramiento de profesores del nivel correspondiente para la valoración de los méritos académico-profesionales de los diversos candidatos.</li> <li>• Las Inspecciones de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional, en cada caso, y el Consejo de Dirección del Centro en el que tenga su destino el aspirante, intervenían en el proceso de selección como órganos evaluadores.</li> <li>• Tanto la Inspección como el Consejo de Dirección de cada Centro efectuaban por separado una valoración de las cualidades personales del aspirante relativas a la capacidad para el desempeño de la función directiva, pudiendo otorgar cada uno de ellos hasta un máximo de 25 puntos. La evaluación que corresponde al Consejo de Dirección se efectuaba, tras la deliberación oportuna, mediante procedimiento que acreditara el secreto de la decisión final de cada uno de sus miembros.</li> <li>• Efectuadas dichas valoraciones, cada órgano remitía su puntuación a la Comisión de Selección, que procedía a establecer la valoración de los méritos académico-profesionales de cada aspirante, de acuerdo con el correspondiente baremo, hasta un máximo de 50 puntos.</li> <li>• La suma total de la puntuación no podía en ningún caso exceder del número de 100. Dicha suma total, otorgada por la Comisión de Selección, por la Inspección y por el Consejo de Dirección del Centro, se incluía en la propuesta final, con especificación de las valoraciones concedidas a los distintos méritos alegados.</li> <li>• Los aspirantes, para poder ser incluidos en la propuesta final, habían de obtener, al menos, 25 puntos entre los concedidos por la Inspección y por el Consejo de Dirección correspondiente.</li> <li>• Si no se alcanza el mínimo de puntos, para el nombramiento del Director se recurría al procedimiento excepcional descrito en el cuadro de los requisitos de acceso (fig. 3.2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La selección será realizada 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 el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro.</li> <li>• Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. Asimismo, establecerán los criterios objetivos y el procedimiento aplicables a la correspondiente selección.</li> <li>• Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado por las Administraciones educativas, consistente en un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y en un período de prácticas. Los aspirantes seleccionados que tengan adquirida la categoría de Director, estarán exentos de la realización del programa de formación inicial.</li> <li>• La Administración educativa nombrará Director del centro que corresponda, por un período de tres años, al aspirante que haya superado este programa.</li> <li>• Los Directores así nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años. Los que obtuvieren evaluación positiva, adquirirán la <b>categoría de Director</b> para los centros públicos del nivel educativo y régimen de que se trate. Dicha categoría surtirá efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas.</li> </ul>

El Reglamento de Selección y Nombramiento de Directores (R.D. 1275/1981, de 19 de junio), que desarrolló los preceptos de la LOECE (1980), establecía, tal como se expuso en el capítulo anterior, la composición de las comisiones de selección, constituidas con un ámbito provincial: cinco miembros (el delegado provincial o funcionario designado al efecto, un inspector, dos representantes de los consejos de dirección de los centros y el secretario de la delegación provincial); además de establecerse, mediante puntos, las valoraciones de la inspección, del consejo de dirección del centro y de los méritos académico-profesionales de cada aspirante. La LOCE (2002), por su parte, tan sólo refiere que la comisión de selección, constituida en cada centro, contará, al menos, con un treinta por ciento de representantes del centro docente, de los que, al menos, el cincuenta por ciento lo serán del claustro de profesores; y deja en el ámbito de cada Administración educativa la determinación del número de vocales de la comisión, la proporcionalidad de las representaciones, los criterios y los procedimientos aplicables a la selección. Evidencia que, como también veremos, requiere atención.

La LODE (1985), como es sabido, otorga la responsabilidad de la elección a los consejos escolares, con lo que la dicotomía selección-elección es un eje de controversias para la definición del modelo de dirección. Es más, las inadecuadas maneras de la simplificación generan asimilaciones, cuando menos, arriesgadas y propias de un debate con criterios políticos: los modelos de elección son "democráticos" y los de selección "autoritarios". Amparados por la misma simplificación, podría tildarse el modelo directivo de la LODE como "no profesional".

"Con estos argumentos tan inconsistentes, tomados del obsoleto bagaje ideológico de Mayo del 68 y de la transición democrática, se quiere crear una confrontación maniquea: a un lado, los defensores de un modelo directivo democrático, participativo, gestionado por toda la comunidad escolar, etc.; en el otro, los partidarios de modelos directivos autoritarios, regresivos, antidemocráticos" (Estruch, 2002 b: 78).

Pero retomemos las analogías entre LOECE (1980) y LOCE (2002). La selección y el nombramiento de los directores, con los preceptos previstos en la LOECE (1980), fueron considerados en un Reglamento (R.D. 1275/1981, de 19 de junio) de escasa vigencia: su derogación se produjo dos años después (R.D. 1425/1983, de 23 de mayo), tras el cambio de Gobierno. En realidad, ya la propia LOECE (1980) arrancó viciada en el modelo directivo, puesto que una de sus disposiciones adicionales, la

tercera, establecía que preceptos básicos de la misma ley, como las funciones del director, del consejo de dirección o del claustro de profesores, podían ser modificados o sustituidos por las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus facultades y competencias. Precepto, entre otros, que fue objeto de un recurso de inconstitucionalidad parcialmente estimado por el Tribunal Constitucional (sentencia núm. 5/1981, de 13 de febrero de 1981). Es más, el mismo Reglamento de 1981, en su disposición final cuarta, afirmaba que "El procedimiento de selección y nombramiento de Directores, establecido en el presente Reglamento, no será de aplicación directa en las Comunidades Autónomas que tengan atribuidas por su Estatuto la competencia y transferidos los servicios correspondientes, siempre que la Comunidad Autónoma regule por sí misma dicho procedimiento". No extrañará, entonces, que la referida sentencia del Tribunal Constitucional aluda al director como una de las "figuras centrales" del sistema educativo, por lo que, el contenido de su autoridad, los puntos básicos para su selección y nombramiento, así como sus competencias, son materias "cuya homologación impone el artículo 27.8 de la Constitución", sin que puedan "ser modificados por leyes de las Comunidades Autónomas". El País Vasco, en 1982, promulgó su propio Reglamento de Selección y Nombramiento de Directores de centros públicos (Decreto 80/1982, de 26 de abril, BOPV de 30 de abril de 1982, núm. 53); y Cataluña haría lo propio en su ámbito (Decreto de 14 de diciembre de 1981, DOGC de 3 de febrero de 1982). En este último caso, el Tribunal Supremo (sentencia de 5 de marzo de 1986) confirmó las resoluciones de una sentencia previa (7 de mayo de 1983), ante un recurso interpuesto por el Abogado del Estado. Por su interés para la cuestión que nos ocupa, conviene precisar que se entra en el asunto referido a la "elección" o "selección", toda vez que el Reglamento recurrido establecía la primera en los procedimientos de acceso: "tergiversando en el Reglamento impugnado el sentido de este precepto, al transformar el derecho de selección y nombramiento por la Administración, en la aprobación por la Dirección General del propuesto por el Claustro". El precepto al que alude la cita es el artículo 25.2 de la LOECE, por el que la Administración seleccionará y nombrará al Director, de acuerdo en todo caso con los principios de mérito, capacidad y publicidad.

La "acreditación" para la dirección, por otra parte, también comparte dialéctica con la "categoría" de director. Mediante la primera -acreditación-, la LOPEG (1995) condicionaba la posibilidad de ser candidato a la obtención de la misma; mientras que la LOCE (2002) confiere la categoría tras la evaluación positiva, a lo largo de los tres años de mandato, de los directores seleccionados. Ya con la acreditación se plantearon

algunas disfunciones: la realizada "de oficio", para tener un primer contingente de potenciales candidatos, sin reparar en la calidad del ejercicio directivo desempeñado previamente a la acreditación de oficio; el carácter teórico y breve del curso de formación necesario; y la generalización de una buena valoración de la labor docente como aval para la dirección. La LOCE (2002), en cambio, estima que los aspirantes seleccionados deben superar un programa de formación extenso que incluye prácticas. Este último proceso, el desarrollo de prácticas directivas, parece predecir, en mejor medida, el ejercicio posterior de la dirección y vincula la posibilidad de alcanzar la categoría de director a la evaluación positiva del ejercicio. La necesidad de formación, una vez elegidos los directores, es una de las conclusiones que obtiene Gimeno (1995) tras recabar la opinión de docentes y directivos de diferentes niveles.

Fig. 3.8:  
Necesidad de formación para ser director

¿Conviene la formación?	Tipo de centro (%)			Total
	Bachill.	Primaria	F. Prof.	
• Es conveniente una vez elegido	74,8	70,1	70,8	<b>72,3</b>
• No es necesaria	6,7	6	4,5	<b>5,5</b>
• Formación previa condicional	18,5	23,9	24,7	<b>22,2</b>

De: Gimeno (1995), p. 266

Pues bien, con estos antecedentes de la LOECE (1980), cuyo modelo de selección de directores es parecido al de la LOCE (2002), cabe plantear algunas interpelaciones. Entre ellas, si podrán conciliarse bien distintos preceptos de esta última ley: por ejemplo, una categoría de director, que surte efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas (art. 89 de la LOCE, 2002), con la indeterminación en cuanto a la composición de las comisiones de selección y la proporcionalidad de sus representantes; o los criterios objetivos y el procedimiento aplicables a la correspondiente selección (art. 88 de la LOCE, 2002). ¿Se reiterarán las alusiones de la conocida sentencia de 1981, en la que el Tribunal Constitucional atribuía al director el carácter de "figura central" del sistema educativo y, por esto mismo, amparada en las garantías de homologación previstas en el artículo 27 de la Constitución?

En definitiva, con distintos requisitos, el acceso a la dirección en el sistema educativo español, desde el marco constitucional de 1978, se ha llevado a cabo a partir de procedimientos generalmente electivos, por órganos colegiados del centro. Sólo en escasos cursos escolares, tras la promulgación de la LOECE (1980), se adoptaron procedimientos de selección que vuelven a retomarse con la LOCE (2002).



Fig. 3.9:  
Evolución de los procedimientos de acceso a la dirección

<b>Procedimiento de elección/selección</b>	LOECE (1980)	LODE (1985)	LOPEG (1995)	LOCE (2002)
• Concurso de méritos.				
• Elección por el consejo escolar (mayoría absoluta).				

Tras una revisión de los estudios realizados, respecto al estado de opinión sobre los procedimientos de acceso con anterioridad a la aplicación del previsto en la LOPEG (1995), Villa y García (2003) refieren, como de mayor acuerdo, las siguientes conclusiones:

- El procedimiento de acceso que alcanzaba mayor consenso era la elección por el consejo escolar frente a otras posibilidades como la designación por la Administración o la selección por concurso oposición.
- La necesidad de introducir criterios que faciliten la selección de los candidatos más cualificados.
- El apremio de ampliar la formación, tanto inicial como permanente, en torno al ejercicio directivo.
- La utilidad de los incentivos económicos sustanciales como fuente de motivación.
- La evaluación del trabajo desarrollado, para prestigiar el desempeño de los cargos y posibilitar el seguimiento y control a partir de criterios de mejora y eficacia.
- Mayor apoyo de la Administración en lo que se refiere a las condiciones y los recursos para el ejercicio de la función.

Más controvertidos, sin embargo, resultaban otros aspectos:

- La duración del cargo, en la que la estabilidad parece redundar en la eficacia y rentabilidad de los recursos, además de en el desarrollo de proyectos.
- “La vuelta sistemática al rol de profesor de aula y compañero de los profesores es por todos señalado como un fuerte condicionante en el ejercicio de la función directiva” (Villa y García, 2003: 9); aunque no se tiene clara la manera de superar tal dificultad porque el retorno resulta inherente al modelo adoptado.
- La asunción y el ejercicio, por los profesores, de roles y tareas directivas, ante las propias disfunciones del modelo.

Hanson (1990), tras considerar distintos modelos de gestión escolar, señala algunas particularidades del sistema educativos español: la politización del papel del director

cuando los consejos escolares seleccionan a los líderes y surgen grupos de poder que operan en la elección con criterios distintos a los de la excelencia educativa.

La elección del director, en el seno del consejo escolar, por los mismos profesores que después serán dirigidos por él, es, entonces, un factor crítico: "puede hacer que entre los directores surjan sentimientos de "deuda" hacia sus compañeros, dificultando la toma de decisiones en los aspectos que supongan conflictos para ellos" (Egido, 1998: 184).

Cabe anticipar, por tanto, resultados contradictorios en los estudios empíricos que sondean la opinión de los directores sobre el sistema de acceso.

El diagnóstico del sistema educativo, realizado por el INCE en el curso 1997-1998 con una muestra de casi 600 centros, analiza la opinión de los sectores de la comunidad educativa en torno a distintos aspectos de la dirección escolar; entre ellos, y de manera destacada, el procedimiento de acceso. La elección por el consejo escolar (45%) o por el claustro (34%) son los procedimientos más aceptados para nombrar al director. Los resultados por sectores anticipan que cada sector quiere reforzar su "poder" en la elección del director: el 52% del profesorado se manifiesta a favor de que sea el claustro el que elija al director, y el 54% de los padres manifiesta lo propio con respecto que sea el consejo escolar el órgano que lo elija.

*Fig. 3.10:  
Procedimientos para el nombramiento del director en función del  
grado de aceptación por los distintos sectores de la comunidad educativa*

<b>Procedimiento de designación</b>	Total	C. públicos	C. Privados
Elección por el consejo escolar	<b>45%</b>	53%	27%
Elección por el claustro de profesores	<b>34%</b>	38%	26%
Designación directa de la Administración	<b>5%</b>	5%	4%
Designación directa del titular	<b>13%</b>	0%	39%
Ninguna de las anteriores	<b>4%</b>	3%	4%

De: INCE (1998), p. 27

Otras investigaciones, que también aluden al acceso a la dirección (Álvarez, 1992; Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1988), informan de las reticencias a que la Administración intervenga en la designación del director; aunque apuntan, a su vez, otras cuestiones (Murillo y otros 1999):

- La necesidad de incorporar un perfil previo, que sitúe las características y competencias del director, teniendo en cuenta la preparación, el currículum o los proyectos de dirección.
- La posibilidad de elegir candidatos procedentes de otros centros de la misma zona.
- La oferta de más formación en aspectos relevantes para la función directiva.

Pero el debate y las posturas en torno al acceso a la dirección no son ajenos tanto a la ausencia de candidatos para desempeñarla –tal como reiteran los informes del Consejo Escolar del Estado–, como a la alternativa –más o menos explícita– de la dirección profesional. La doble representación de los directores –de la Administración y del centro– es una de las causas que explican el bajo número de profesores que desean optar a la función directiva (Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Teixidó, 1996). Otras investigaciones (Almohalla y otros, 1991; Álvarez, 1990; Antúnez, 1994; Villa y Gairín, 1996) completan las causas de la abstención a partir de las propias opiniones de los directores con respecto a la ausencia de candidatos:

- Trabajo excesivo y complejo, con insuficientes compensaciones por su desempeño.
- Rol y funciones poco aceptados por los profesores “compañeros”.
- Falta de poder real y atribuciones para tomar decisiones y llevarlas a cabo.
- La ya apuntada escasez de formación específica para el ejercicio del cargo.
- Apoyos insuficientes de la Administración.
- Falta de reconocimiento social y profesional.
- Escaso margen de autonomía para el desarrollo de actuaciones.

Gimeno (1995), en un estudio que se detalla en otro apartado de este capítulo, registra la opinión de una muestra de 2000 encuestados (1000 directores y 1000 profesores) sobre los procedimientos de acceso a la dirección. Considera, para ello, que existen tres formas básicas de acceso a la dirección: la selección por la Administración (ya central o descentralizada); la configuración de una categoría especial y definitiva de profesores, a la que se accede por méritos en la carrera docente o por oposición; y la elección entre los profesores con participación de representantes de los sectores de la comunidad educativa y de los agentes sociales. Opciones que se sustentan sobre distintas maneras de concebir la democracia escolar, la organización de los centros y del sistema escolar en su conjunto; o que se vinculan con el grado de centralización-descentralización, con la rentabilidad de la experiencia previa, con el establecimiento de una carrera profesional, e incluso con la tradición histórica de cada sistema escolar.

Los resultados de la encuesta aportan datos de interés: más del 60% de los directores consideran que el procedimiento debe modificarse con distintas posibilidades:

*Fig. 3.11:  
Condiciones de acceso a la dirección según la opinión de los directores*

Tipos de procedimientos	Tipo de centro (%)			Total
	Bachill.	Prim.	F. Prof.	
No debe cambiar el procedimiento	42,9	39,5	37,6	<b>39,7</b>
El procedimiento debe modificarse				<b>60,3</b>
a) Más experiencia previa	25,5	16,9	19,5	<b>19,1</b>
b) Más permanencia en el centro	20,1	19,7	22,8	<b>20,5</b>
c) Suprimir condiciones actuales	1,4	2,2	1,1	<b>1,7</b>
d) Experiencia en otros órganos de dirección	38,2	44,2	35,8	<b>40,3</b>
e) Seleccionados por concurso	10,4	11,5	9,8	<b>10,7</b>
f) Otras posibilidades	8,3	5,5	10,8	<b>7,6</b>

De: Gimeno (1995), p. 106.

En opinión de Gimeno (1995), las sugerencias tienen que ver con añadir condiciones al sistema actual, antes que implantar modelos alternativos: pero el concurso y otras posibilidades, entre las que figura la creación de un cuerpo al que se acceda por concurso oposición, despuntan en alguna manera. El incremento de la experiencia previa, la mayor permanencia en el centro y, sobre todo, la experiencia anterior en otros órganos de dirección o representación son las modificaciones más demandadas. Cuando responden los profesores, es significativo que la opción por el concurso casi duplica (21,4%) a la manifestada por los directores (10,7%), de la misma manera que los profesores no reclaman el incremento de la experiencia previa (7,1%) en la misma medida que los directores (19,1%).

Interesa, a su vez, el peso de los diversos sectores en la elección del director. La opinión de los directores es mayoritaria a favor de que se mantengan los pesos atribuidos a cada uno de los sectores. Sobre todo, en lo que se refiere a la participación de los padres, puesto que porcentajes más altos sí se recogen con respecto al mayor protagonismo de los alumnos (23,1%) y, especialmente, de los profesores (37,9%).

*Fig. 3.12:  
Grado de participación de los sectores escolares en la elección del director,  
según la opinión de los directores*

Sectores	Peso en la elección de director		
	Más peso	Como ahora	Menos peso
Los profesores	37,9	57,7	4,4
Los padres	8,5	73	18,5
Los estudiantes	23,1	62,6	14,3

De: Gimeno (1995), p. 110.

Los profesores, por su parte, incrementan el peso (54,3%) que debe atribuírseles para la elección del director, frente al reconocido por los directores (37,9%).

*Fig. 3.13:  
Grado de participación de los sectores escolares en la elección del director,  
según la opinión de los profesores*

Sectores	Peso en la elección de director		
	Más peso	Como ahora	Menos peso
Los profesores	54,3	42,4	3,2
Los padres	6,6	70,4	22,9
Los estudiantes	19	67	14

De: Gimeno (1995), p. 111

De tal manera que puede advertirse una tendencia contraria a la implicación de la comunidad educativa en un marco de mayor autonomía de los centros. Gimeno alude a un reflejo "corporativo y profesionalizador", pero apunta más lejos:

"Se insinúa una tendencia que afecta no sólo a los directores, sino a todo el profesorado, favorable a considerar la gestión educativa como un asunto propio de los más inmediatos agentes de la misma, profesores y alumnos, especialmente de los primeros, con menos incursiones de "los extraños" en la gestión de los centros. En esta tendencia puede estar pesando desde el reflejo corporativo y profesionalizador de declararse los docentes legítimos y únicos poseedores del poder de decidir sobre la educación, hasta la mala experiencia que puedan tener sobre el papel de los padres en la participación de los centros, desde la implantación de la LODE. Una tendencia que, caso de mantenerse o acentuarse, es contraria al objetivo de implicar a la comunidad educativa en la marcha de los centros, más problemática aún si éstos van a disponer de mayor autonomía" (Gimeno, 1995: 110).

Una última cuestión de este estudio también reviste interés: la determinación que, para el ejercicio de sus funciones, perciben los directores de los distintos sectores (Administración, claustro, consejo escolar y padres). Los padres, según la valoración de los directores, son el estamento menos determinante para el desarrollo de sus funciones. La Administración, por su parte, influye más en los centros de primaria que en los de secundaria: "Es una realidad sociológica el que un nivel de enseñanza es objeto de mayores regulaciones y presiones por parte de la Administración cuando más débil es el estatus de quienes trabajan en él" (Gimeno, 1995: 112).

Fig. 3.14:  
Sectorios determinantes en sus funciones, según la opinión de los directores

Sectorios determinantes	Tipo de centro		
	Bach.	Prim.	F. Prof.
Administración	1,62	2,44	2,41
Claustro	2,09	2,13	1,95
Consejo escolar	2,08	1,94	1,91
Padres	1,43	1,56	1,2

De: Gimeno (1995), p. 111

El índice puede variar entre 1 (poca determinación), 2 (relativa determinación) y 3 (alta determinación)

Los profesores, por su parte, reciben en mayor grado que los directores la presión de los padres, y apenas varía la del claustro o el consejo escolar tanto en directores como en profesores. La Administración, al contrario que en los directores, determina menos a los profesores.

Fig. 3.15:  
Sectorios determinantes en sus funciones, según la opinión de los profesores

Sectorios determinantes	Tipo de centro		
	Bach.	Prim.	F. Prof.
Administración	1,44	1,47	1,52
Claustro	2,26	1,89	2,18
Consejo escolar	1,97	1,92	1,93
Padres	2,33	2,32	2,36

De: Gimeno (1995), p. 113

El índice puede variar entre 1 (poca determinación), 2 (relativa determinación) y 3 (alta determinación)

En una investigación (Borrell, Teixidó y Tomás, 1998) sobre las actitudes de la comunidad escolar con respecto a los cambios introducidos por la LOPEG (1995) en el modelo de dirección de la LODE (1985), mediante encuesta contestada por 539 profesores, 82 padres y 81 alumnos de centros de primaria y secundaria, el 59% manifiesta su preferencia por la elección, el 12 % lo hace por la oposición, y el 6% por la designación directa a cargo de la Administración.

Sáenz y Debón (2000), en el estudio ya adelantado al estimar los requisitos de acceso a la dirección, obtienen resultados de interés. Parecido objeto ocupó también a otros autores (Bernal y Jiménez, 1992; De Vicente y otros, 1995; Gairín, 1995), además del trabajo de Gimeno (1995), con los que se registran coincidencias. Sáenz y Debón utilizan un cuestionario, denominado "Factores de estabilidad/deterioro de la dirección escolar", que se distribuyó a 100 directores en ejercicio y otros 100 que ya no desempeñaban esa función, de centros de educación infantil y primaria, obteniéndose una respuesta de 130 sujetos (70 directores en ejercicio y 60 ex-directores). Particular

atención merecen los resultados obtenidos con respecto al ítem “De los sistemas educativos que se han aplicado en España para la elección del Director/a, señale con un 1 el que considera más adecuado, y con un 2 el menos adecuado”, tal como se recoge en la tabla siguiente.

Fig. 3.16:  
Procedimientos más adecuados de acceso a la dirección

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
• Mediante oposiciones al “Cuerpo de Directores” (Reglamento de Directores de 1997)	31	<b>23,8</b>	16	22,9	15	25,0
• Mediante el nombramiento de la Administración sin previa consulta al claustro ni al interesado	0	<b>0,0</b>	0	0,0	0	0,0
• Mediante el nombramiento de la Administración previa presentación de una terna por el claustro (LGE, 1970)	24	<b>18,5</b>	9	12,9	15	25
• Mediante el nombramiento por la Administración a través de convocatoria de méritos (LOECE, 1980)	24	<b>18,5</b>	12	17,1	12	20,0
• Mediante la elección por el consejo escolar del centro (LODE, 1985)	20	<b>15,4</b>	12	17,1	8	13,3
• Mediante la elección por el consejo escolar del centro previa acreditación por la Administración educativa (LOPEG, 1995)	31	<b>23,8</b>	21	30,0	10	16,7
• Mediante nombramiento de la Administración por un periodo de un año (art. 37 de la LODE, 1985)	0	<b>0,0</b>	0	0,0	0	0,0
• Mediante nombramiento de la Administración por un periodo de cuatro años (art. 20 de la LOPEG, 1995)	0	<b>0,0</b>	0	0,0	0	0,0
	130	100	70	100	60	100

De: Sáenz y Debón (2000), pág. 110.

A juicio de los directores y ex-directores de la muestra, los sistemas más adecuados de acceso a la dirección son “mediante oposiciones al Cuerpo de Directores (Reglamento de Directores de 1967)” y “mediante la elección por el Consejo Escolar del centro con la acreditación de la Administración Educativa (LOPEG, 1995)”. El nombramiento de la Administración, tras la presentación de una terna de profesores por el claustro, y la realización de concursos de méritos, le siguen en importancia; y es destacada la menor adecuación (en quinto lugar) que se atribuye a la elección por el consejo escolar del centro. Tanto el sistema de oposición como la acreditación de la Administración educativa subrayan, en opinión de los autores, “la necesidad, vista por la mayoría, de los criterios profesionales (marcados de una u otra forma, en la elección del Director” (Saénz y Debón, 2000: 111).

Interesa señalar, además, que el nombramiento tras concurso de méritos -sistema propio de la LOECE (1980) y, con algunos ajustes, de la LOCE (2002)- es reconocido con una adecuación ligeramente superior que la elección por el consejo escolar. Y sobre todo, como se aprecia en la tabla siguiente, que el concurso de méritos concita mucho menos rechazo (0,8%) que la elección por el consejo escolar (13,8%).

Fig. 3.17:  
Procedimientos menos adecuados de acceso a la dirección

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
• Mediante oposiciones al "Cuerpo de Directores" (Reglamento de Directores de 1997)	15	<b>11,5</b>	4	5,7	11	18,3
• Mediante el nombramiento de la Administración sin previa consulta al claustro ni al interesado	87	<b>66,9</b>	45	64,3	42	70,0
• Mediante el nombramiento de la Administración previa presentación de una terna por el claustro (LGE, 1970)	1	<b>0,8</b>	0	0,0	1	1,7
• Mediante el nombramiento por la Administración a través de convocatoria de méritos (LOECE, 1980)	1	<b>0,8</b>	1	1,4	0	0,0
• Mediante la elección por el consejo escolar del centro (LODE, 1985)	18	<b>13,8</b>	14	20,0	4	6,7
• Mediante la elección por el consejo escolar del centro previa acreditación por la Administración educativa (LOPEG, 1995)	1	<b>0,8</b>	1	1,4	0	0,0
• Mediante nombramiento de la Administración por un periodo de un año (art. 37 de la LODE, 1985)	4	<b>3,1</b>	3	4,3	1	1,7
• Mediante nombramiento de la Administración por un periodo de cuatro años (art. 20 de la LOPEG, 1995)	3	<b>2,3</b>	2	2,9	1	1,7
	130	100	70	100	60	100

De: Sáenz y Debón (2000), pág. 111.

En sentido contrario, destaca (66,9%), entre los procedimientos menos adecuados, el nombramiento discrecional por la Administración sin previa consulta al claustro ni al interesado. Y es sugerente comprobar la diferencia de opinión entre directores y ex-directores con respecto a la valoración menos adecuada de la elección por el consejo escolar: 20% de los directores y 6,7% de los ex-directores. Porcentajes que se invierten en la valoración de las oposiciones al "Cuerpo de Directores" como procedimiento de acceso menos adecuado: 5,7% de directores y 18,3% de ex-directores. Esto es, los directores en ejercicio consideran menos adecuada la elección por el consejo escolar (20%) que las oposiciones al "Cuerpo de Directores" (5,7%); valoración que se invierte en los ex-directores.

En cualquier caso, el sistema de acceso mediante oposición y el de elección por el consejo escolar destacan tanto en la mayor como en la menor adecuación: "Lo que claramente demuestra la existencia de dos tipos de Directores, aquellos que consideran que la elección del Director debe hacerse de forma profesional y aquellos que consideran que debe ser una elección democrática entre iguales" (Sáenz y Debón, 2000: 112). Pero al acumular los sistemas que exigen la presentación de méritos, o el requisito de la acreditación previa, se incrementa, casi hasta dos tercios, la opción por procedimientos de carácter profesional.

Particular interés tienen las opiniones que se formulan con respecto a la elección democrática por el consejo escolar del centro:



Fig. 3.18:  
Opiniones sobre la elección democrática del director por el consejo escolar del centro

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
• Adecuado y correcto. No es necesario cambiar nada.	15	<b>11,5</b>	9	12,9	6	10,0
• Adecuado, aunque habría que modificar o añadir bastantes aspectos.	60	<b>46,2</b>	37	52,9	23	38,3
• Inadecuado. Habría que reformarlo completamente	55	<b>42,3</b>	24	34,3	31	51,7
	130	100	70	100	60	100

De: Sáenz y Debón (2000), pág. 112.

Resulta notoria, por tanto, la necesidad de modificar o reformar completamente el sistema de acceso por elección democrática del director (sólo el 11,5% de las respuestas manifiestan conformidad total). Gimeno (1995) también obtiene un 60,3% de opciones por la modificación del procedimiento; y Bernal y Jiménez (1992) informan de un 54% de sugerencias de modificación y un 18% de opiniones relacionadas con que el sistema no da respuesta a las necesidades de los centros. Los ex-directores, en este caso, son más críticos con respecto a la elección por el consejo escolar: "Los Directores en ejercicio que han accedido por el sistema de elección por el Consejo Escolar no se atreven a rechazarlo abiertamente, prefieren decir que habría que mejorarlo; al fin y al cabo, su puesto se lo deben al Consejo Escolar o a la designación por la Administración" (Saézn y Debón, 2000: 112).

Entre los aspectos fundamentales que se estiman en la elección del director por el consejo figuran, por este orden, la "mayor capacidad de relaciones humanas" (26,2%); "motivaciones de tipo amistad, compañerismo" (23,8%), "motivaciones de tipo ideológico, político" (19,2). En menor medida se consideran los "conocimientos y preparación en las tareas de dirección (16,2%); la "mayor capacidad para liderar un grupo humano" (13,8%); o "el deseo de que no accedan otros profesores" (0,8%). Prelación que, por sí misma, anticipa un cuadro de la situación, competencias y motivaciones más manejadas para elegir al director: subjetivas, en buena parte de casos, y alejadas de elementos de profesionalización.

Baltanaz y Álvarez (2002) también consideran la selección y el acceso al ejercicio de la dirección en un estudio que analiza 1005 cuestionarios de profesionales con experiencia en cargos directivos, profesionales sin experiencia en cargos directivos, y profesionales con experiencia en trabajos de asesoramiento, orientación o inspección educativa. Estas fueron las cuestiones valoradas con respecto al acceso a la dirección:

Fig. 3.19:  
Concepciones sobre la selección y el acceso al ejercicio de la función directiva

	Media	Desviación típica
• Conviene al sistema educativo que se admitan al ejercicio de la dirección personas que han de adquirir, posteriormente, la formación necesaria.	6,117	2,379
• La selección de las personas que aspiren al ejercicio de la dirección debería realizarse por concurso abierto y público de méritos, conforme a los principios de mérito, capacidad y publicidad.	5,562	2,809
• La selección de las personas que aspiren al ejercicio de la dirección debería realizarse por elección de la comunidad educativa del centro donde hayan de ejercerla.	3,131	2,323
• La selección de las personas que aspiren al ejercicio de la dirección debería realizarse por concurso oposición a un puesto de trabajo de carácter estable.	3,650	2,599
• En los procesos de selección al ejercicio de la dirección debería intervenir la administración educativa externa al centro conjuntamente con la comunidad educativa de éste.	5,221	2,659
• El acceso al ejercicio de la función directiva debería contemplar la existencia de contextos escolares diferenciados (centros urbanos, barriadas marginales, etc.)	4,493	2,332
	<b>4,6410</b>	<b>1,2966</b>

De: Elaboración propia, a partir de Baltanaz y Álvarez (2002).

Nota:

Las puntuaciones oscilan entre 0 y 10. En el intervalo de 0 a 4, la valoración conlleva desacuerdo, más atenuado de un extremo a otro. La puntuación 5 equivale a indecisión pero con ligera tendencia al desacuerdo; mientras que 6 supone indecisión orientada, también ligeramente, al acuerdo. El intervalo de 8 a 10 determina acuerdo, con mayor índice progresivo.

Como puede constatarse por los resultados, se trata de un estudio, con muestra amplia, en el que se registra desacuerdo con respecto a dos modelos bien diferenciados de acceso a la dirección: la elección del director por la comunidad educativa del centro, y el acceso por concurso oposición a un puesto de carácter estable. La selección por concurso de méritos y la formación posterior, aspectos incluidos en la LOCE (2002), manifiestan un tibia dirección al acuerdo desde la indecisión; si bien entre los ítems con mayor dispersión de puntuaciones se encuentran, precisamente, los correspondientes a la selección y acceso a la función directiva.

En cualquier caso, es necesario señalar, como premisa básica, que los procedimientos de acceso a la dirección, si bien influyen en el ejercicio posterior, no conllevan, de manera directa, una correspondencia de estilos de dirección. Gimeno (1995) así lo considera cuando indica que, con independencia de cuál sea la fórmula de acceso, un director puede asumir componentes de distintas culturas:

“Siendo elegido democráticamente puede después desarrollar un estilo más “personalista” propio de una representación por delegación en la que una vez asumida ésta se actúa independientemente de los representados; un director

designado desde fuera puede ejercer un liderazgo implicando a todos en la marcha de los asuntos escolares, ejerciendo la teoría de que sin participación en la empresa no hay motivación de los trabajadores” (Gimeno, 1995: 230).

Ya se anunció el carácter controvertido de los resultados de la investigación con respecto a los procedimientos de acceso a la dirección. Sin embargo, la evolución en el tiempo de las concepciones indica una tendencia, todavía poco marcada e incipiente en el sistema educativo español, hacia elementos de profesionalización. Estruch (2002 a), en este sentido, identifica tres opciones para la selección de directores basadas en criterios profesionales:

**Modalidad basada en un proyecto de mejora del centro:** una comisión, integrada por expertos y representantes de la Administración, selecciona a los candidatos mediante una prueba en la que éstos han de realizar un proyecto de mejora. A tal efecto, tendrán acceso a la documentación básica del centro. La comisión valora los tres mejores candidatos y los presenta al consejo escolar, para que puedan ser entrevistados y defender su proyecto. A su vez, la inspección educativa considera el currículum y los méritos de los candidatos; de tal manera que se obtengan puntuaciones, más o menos ponderadas, del proyecto, la entrevista y los méritos, para el nombramiento del candidato que acumule la puntuación más alta.

**Modalidad basada en un nombramiento provisional:** el director nombrado por la Administración, con criterios objetivos (méritos, adecuación a las necesidades del centro), desempeña su ejercicio directivo, de manera provisional, durante un año. A partir del conocimiento de la realidad del centro, elabora un proyecto de dirección para ser presentado ante la autoridad y el consejo escolar del centro. Si el proyecto recibe una valoración satisfactoria, el director confirma su puesto.

**Modalidad basada en una comisión mixta de expertos, la Administración y el centro:** se trata de una única comisión seleccionadora que estima, al igual que en la primera modalidad, una prueba al candidato basada en la realización de un proyecto de mejora. A lo que se añade, además, la valoración de los méritos por la propia comisión.

Como puede apreciarse, la atención a las necesidades específicas del centro y la vinculación a un proyecto de mejora son claves que, de una manera u otra, se consideran en las tres modalidades: “De esta forma se establecería un compromiso entre el director y la comunidad que ha de dirigir, un compromiso basado en la mejora

del centro mediante la implicación y participación de todos los que lo integran” (Estruch, 2002 a: 146).

Pero la “dirección profesional” -y el carácter pedagógico y educativo de la misma- requiere tanto una clarificación de los conceptos como el contraste con las valoraciones efectuadas por los directores. Contenidos que dan referencia al capítulo siguiente de esta tesis, para situar la posibilidad de perspectivas de avance y desarrollo del modelo de dirección.

### **3.1.4. ¿Quieren los profesores ser directores?**

Los argumentos que se acaban de manejar, sobre la idoneidad o no de los procedimientos de acceso a la dirección, pueden confrontarse, ahora, con los índices de participación de los profesores como candidatos a la misma. Es más, la dicotomía elección-selección de directores se alumbra, en buena medida, con los porcentajes registrados. La fig. 3.20 informa de ello, con una conclusión general significativa:

- Si se estiman los datos desde el curso escolar 1985-1986, con vigencia de modelos electivos de dirección, la Administración ha tenido que nombrar, directamente, a más de la mitad de los directores de los centros, en casi la totalidad de los años. Sólo los cursos siguientes a la promulgación de la LODE (1985) y la LOPEG (1995) experimentaron una recuperación relativa de los índices de elección por los consejos escolares. Sin embargo, el nombramiento por la Administración es el “modelo” con el que, como muestra, en el curso 1989-1990 se estableció la dirección en el 74% de los centros de Educación Primaria y el 54% de Secundaria.

Esto es, bajo la cobertura de modelos participativos de elección de directores (el deseo), la Administración ha nombrado, con frecuencia y desde el curso escolar 1985-1986, a más de la mitad de los directores de los centros, al no contarse con candidatos para tal función (la realidad). En el informe del Consejo Escolar del Estado (2005), correspondiente al curso 2003-2004, no se incluyen datos sobre los porcentajes de participación de los profesores en las convocatorias de concursos de méritos que introduce la LOCE (2002). En algunos casos, las propias Administraciones educativas prorrogaron el mandato de los directores hasta concluir el desarrollo del

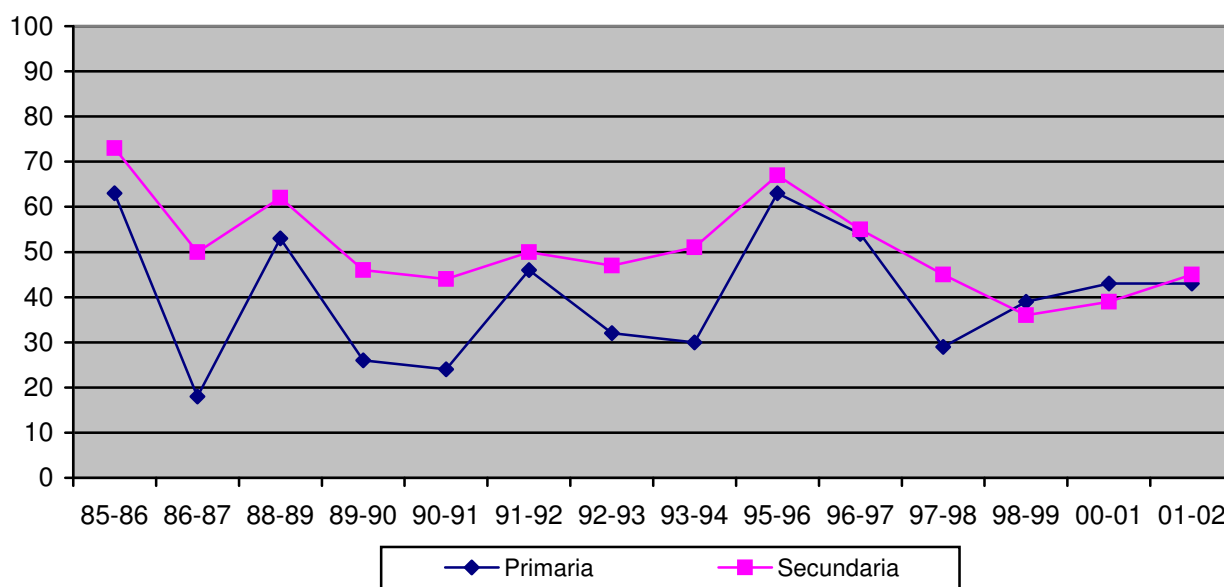
Fig. 3.20:  
Elección o designación de los directores de los centros escolares públicos

Curso escolar	Elección por el Consejo Escolar		Designación por la Administración educativa		Centros	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
1985-86	<b>63 %</b>	<b>73 %</b>	37 %	27 %	(a)	(a)
1986-87	18 %	50 %	<b>82 %</b>	50 %	(a)	(a)
1988-89	<b>53 %</b>	<b>62 %</b>	47 %	38 %	(a)	(a)
1989-90	26 %	46 %	<b>74 %</b>	<b>54 %</b>	(a)	(a)
1990-91	24 %	44 %	<b>76 %</b>	<b>56 %</b>	(a)	(a)
1991-92	46 %	50 %	<b>54 %</b>	50 %	(a)	(a)
1992-93	32 %	47 %	<b>68 %</b>	<b>53 %</b>	(a)	(a)
1993-94	30 %	<b>51 %</b>	<b>70 %</b>	49 %	1 703 (a)	355 (a)
1994-95					(b)	(b)
1995-96	<b>63 %</b>	<b>67 %</b>	37 %	33 %	3 166 (a)	715 (a)
1996-97	<b>54 %</b>	<b>55 %</b>	46 %	45 %	937 (a)	320 (a)
1997-98	29 %	45 %	<b>71 %</b>	<b>55 %</b>	508 (a)	193 (a)
1998-99	39 %	36 %	<b>61 %</b>	<b>64 %</b>	413 (a)	95 (a)
1999-00					(c)	(c)
2000-01	43 %	39 %	<b>57 %</b>	<b>61 %</b>	1 835 (d)	639 (d)
2001-02	43 %	45 %	<b>57 %</b>	<b>55 %</b>	2 325 (e)	872 (e)
2002-03					(f)	(f)
2003-04					(g)	(g)

Hasta el curso 1992-1993, los Informes del Consejo Escolar del Estado desagregan las enseñanzas por centros de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional. En el caso de la Educación Secundaria, la tabla incluye, hasta el curso 1992-1993, sólo los datos de los centros de Bachillerato; pero estos fueron los porcentajes en los centros de Formación Profesional, considerando la elección por el Consejo Escolar: 70% (85-86), 45% (86-87), 68% (88-89), 43% (89-90), 38% (90-91), 67% (91-92) y 52% (92-93). A partir del curso 1993-1994, los datos de Secundaria incluyen también los centros en los que se imparte Formación Profesional.

- Centros dependientes del Ministerio de Educación.
- Se prorrogó el mandato de los Directores, tras la promulgación de la LOPEG (1995).
- No se refieren datos por la restricción de la muestra (Ceuta, Melilla, centros en el exterior, centros de Andalucía acogidos al Convenio con el Ministerio de Defensa).
- Centros de: Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco, La Rioja y Melilla.
- Centros de: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco, La Rioja, Ceuta y Melilla)
- Se prorrogó el mandato de los directores, tras la promulgación de la LOCE (2002)
- El informe del Consejo Escolar del Estado (2005), no incluyó datos sobre la participación en los concursos de méritos para la selección de directores establecidos en la LOCE (2002).

Fig. 3.21: Directores elegidos por los consejos escolares de los centros



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos publicados en los "Informes sobre el estado y situación del sistema educativo" (Consejo Escolar del Estado, 1987 a 2005).

modelo en su ámbito de competencias y, en otros, informaciones de prensa diaria o profesional anticipan el incremento de la participación de los profesores en los concursos de méritos para la selección de directores.

Aunque se tengan claras las premisas de los procedimientos más convenientes: "El mejor procedimiento es aquel que permite seleccionar al mejor profesional según el perfil y rol o funciones que el modelo de centro exige" (Sarasúa, 2003: 2); no menos ciertos son, a su vez, los efectos del desajuste: "De un profesor nombrado a veces en contra de su voluntad, sin proyecto de dirección y sin un equipo directivo, no se puede esperar otra cosa que una gestión de mantenimiento, sin objetivos, sin mayores perspectivas que ir solventando las incidencias diarias" (Estruch, 2002 b: p. 82).

Como balance, a las consideraciones de Sarasúa (2003) y Estruch (2002), se unen de las de Villa y García (2003: 13):

"Este hecho evidencia un desajuste entre el modelo teóricamente asumido y la capacidad de hacerlo real en la práctica. Nos hallamos, por tanto, ante un derecho reclamado pero no ejercido. Esta inhibición supone un fracaso tanto de la Administración como de los centros, al no poder sostener el compromiso que implica".

El propio Consejo Escolar del Estado, en los informes que hacen públicos los datos anteriores, incluye valoraciones sobre los mismos y, por extensión, sobre el procedimiento de acceso al ejercicio directivo. Algunas de éstas han sido adelantadas en apartados anteriores, pero el cuadro siguiente (fig. 3.22) compila las valoraciones efectuadas desde que se realizan los Informes del Consejo Escolar del Estado.

*Fig. 3.22:  
Valoraciones sobre el acceso y los modelos de dirección en los Informes del Consejo Escolar del Estado sobre el estado y situación del sistema educativo*

1988-89	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ya el informe del curso pasado definió como grave el problema planteado (en lo que se refiere al acceso a la dirección del centro educativo) e instó a la Administración educativa a que abordase su solución, adoptando medidas de apoyo a la dirección de los centros, que convirtiesen en más atractivo su ejercicio. Considera necesario reiterar su preocupación e insta de nuevo a la Administración para que adopte, con carácter urgente, el conjunto de medidas que, de una vez por todas, pueda solucionar una situación de carácter tan alarmante".</li> </ul>
1989-90	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "El Consejo Escolar del Estado debe lamentarse reiterar una vez más lo expuesto en el anterior informe. Los cuadros que se acompañan reflejan claramente que la problemática señalada aumenta negativamente; por lo tanto, el Consejo Escolar del Estado insta una vez más a la Administración educativa a que, con carácter urgente,</li> </ul>

	tome las medidas que posibiliten el estímulo y motivación del profesorado para ejercer las funciones directivas de los centros buscando alternativas al respecto”.
1992-93	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La enseñanza pública ha visto descender notablemente el número de candidatos y candidatas a las elecciones a directores y directoras de los centros públicos. Esta preocupación ya ha sido manifestada en los informes correspondientes a cursos anteriores, por lo que parece pertinente señalar la necesidad de promover un debate sereno y riguroso en los centros educativos, con plazos y ritmos adecuados para obtener un diagnóstico fiable sobre las razones que expliquen estas conductas de inhibición del profesorado”.</li> <li>• “En relación a ello el Consejo Escolar del Estado (...) urge para que el Ministerio modifique la normativa legal vigente, a fin de que pueda avanzarse en la solución de este problema, que pasa por una decidida potenciación de la figura del Director y de su dimensión personal”.</li> </ul>
1995-96	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El Consejo considera que la LOPEG no ha supuesto ninguna mejora en lo referente a la participación. Al contrario, cuestiones como la acreditación previa para poder ser candidato a director ponen una traba injustificada a esta participación, ya que siendo necesaria una formación específica para las tareas directivas, no debía haber ningún inconveniente en que, con carácter obligatorio, fuese realizada después de la elección por la comunidad educativa”.</li> <li>• “En cualquier caso, el Consejo considera el cambio operado en la elección de los directores, en el sentido de que se ha invertido la tendencia por la que el Ministerio había de nombrar director ante la falta de candidatos, y confía en que este uso de elección democrática por el Consejo Escolar se consolide de manera definitiva”.</li> <li>• “El Consejo Escolar del Estado considera positivo el incremento del número de directores elegidos por el Consejo Escolar del Centro; no obstante, este hecho en sí no tiene por qué suponer una mejora efectiva ni de la participación ni de la propia calidad de la gestión como Director. La política de incentivar económicamente la ocupación de cargos que suponen una mayor responsabilidad es necesaria, pero sería un error considerar que el hecho de que un número mayor de directores sea designado mediante elección puede mejorar, sin más, la función directiva”.</li> </ul>
1996-97	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Este Consejo considera que a pesar de los incentivos económicos y la acreditación previa, medidas pensadas y legisladas para incentivar la presentación de candidatos a la dirección en los Consejos Escolares, sería conveniente potenciar en mayor medida la acción y elección de un equipo directivo, en vez de insistir solamente en la figura del director. Pensamos que esta acción más colegiada tiene un mayor eco en el profesorado y en el resto de la comunidad educativa, que se siente más respaldada y avalada por un equipo que por una persona”.</li> </ul>
1997-98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El Consejo Escolar del Estado constata que las modificaciones planteadas en la LOPEG referidas a la función directiva no evitan que año tras año disminuya el porcentaje de directores elegidos por los Consejos Escolares. Este Consejo Escolar del Estado insta a las Administraciones educativas a que retiren la condición de la "acreditación" previa para poder optar a la Dirección de un Centro”.</li> </ul>
1998-99	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El Consejo Escolar del Estado comprueba, un año más, la insuficiente participación del Consejo Escolar de los centros en la elección del director o directora en los centros públicos”.</li> <li>• “El Consejo Escolar del Estado comprueba como continúa disminuyendo el número de directores elegidos por los Consejos Escolares, ante la falta de candidatos. Es evidente que la normativa existente para la elección de Director o Directora de los Centros, derivada de la LOPEG, no está resultando efectiva, por lo que el Consejo Escolar del</li> </ul>

	<p>Estado insta al MEC para que la modifique”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Asimismo, este Consejo urge a las Administraciones educativas y a las Organizaciones Sindicales a que analicen el proceso de elección regulado en la LOPEG -especialmente la exigencia de acreditación- como causante de estos resultados y que, en consecuencia, adopten las propuestas oportunas”.</li> <li>• “Por ello, insta a las Administraciones educativas a poner cuantos medios estén a su alcance para hacer efectiva la participación de los Consejos Escolares en esta elección con el convencimiento de que debe ser un insustituible factor de calidad por el compromiso que supone esta participación”.</li> </ul>
99-00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El Consejo Escolar del Estado comprueba las dificultades que existen para que en las elecciones a la Dirección de los centros escolares se presenten candidatos. Es necesario analizar este problema y buscar soluciones, pero siempre respetando el principio de que el director en un modelo de gestión educativa democrática sea elegido en el propio centro”.</li> <li>• “En este mismo sentido, este Consejo urge a las Administraciones educativas a que analicen el proceso de elección regulado en la LOPEG -especialmente la exigencia de acreditación y la escasa participación del profesorado- como causante de estos resultados y que, en consecuencia, adopten las propuestas oportunas”.</li> </ul>
2000-01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El Consejo Escolar del Estado comprueba que en muchas ocasiones los Directores de los Centros son elegidos por la Administración educativa en vez por el Consejo Escolar ante la falta de candidatos, por lo que insta a las Administraciones educativa a dignificar, ayudar y fomentar la función directiva”.</li> </ul>
2001-02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El Consejo Escolar del Estado ve con preocupación que se mantiene el dato de elección de los Directores de los Centros Públicos por las Administraciones educativas en mayor número que por los Consejos Escolares. Por este motivo, insta una vez más a estas mismas Administraciones, se estudie cómo se puede lograr una mayor actitud participativa por parte de los miembros de estos Consejos Escolares”.</li> </ul>
2002-03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El Consejo Escolar del Estado pone de manifiesto la pérdida de autonomía organizativa y de gestión de los Consejos Escolares, al no poder elegir a los directores de los propios centros, por lo que insta al MEC a modificar la actual regulación para devolver a la comunidad educativa de cada Centro el derecho a la elección de su Director o Directora”.</li> </ul>
2003-04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El Consejo Escolar del Estado reitera su petición de modificación de la normativa que regula la elección de los cargos directivos de los centros educativos, por lo que insta al MEC a que devuelva a la comunidad educativa la capacidad de elegir al Director o Directora de su centro”.</li> <li>• “El Consejo Escolar del Estado está convencido de que la elección de los equipos de dirección de los centros financiados con fondos públicos por parte del Consejo escolar, como máximo órgano representativo de los miembros de la comunidad educativa, es un factor que añade autoridad moral e intelectual a la función de liderazgo que éstos deben asumir e insta al MEC a modificar la normativa actual”.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de los informes anuales del Consejo Escolar del Estado sobre el estado y situación del sistema educativo (<http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>).



El análisis de las valoraciones realizadas por el Consejo Escolar del Estado permite identificar los siguientes elementos:

- La constante preocupación por la ausencia de candidatos a la dirección es compatible con la también permanente manifestación de idoneidad de los procedimientos electivos.
- Las medidas que, de alguna manera, se orientan a la profesionalización son claramente contestadas. Así ocurrió con la acreditación para la función directiva (LOPEG, 1995): en los informes correspondientes a los cursos 1998-1999 y 1999-2000 se la señala con causante de los bajos resultados de participación de los profesores como candidatos a la dirección. Y así ocurre, a su vez, en el informe correspondiente al curso 2003-2004, con respecto al procedimiento de selección derivado de la LOCE (2002)

Algunas razones de las "conductas de inhibición del profesorado" (Informe del Consejo Escolar del Estado, 1994: 37) ya se recogieron en un apartado anterior referido a la elección y selección de directores. Llorent y Oria (1987) aluden, además, al juicio de los compañeros como explicación básica:

"No sólo habría que considerar la falta de candidatos como una consecuencia del posible atractivo del puesto, sino también a la forma de acceso: no resulta fácil para las personas someterse al juicio de sus compañeros expresado de una forma tan categórica y evidente como el solicitar que acepten su autoridad" (Llorent y Oria, 1998: 77)

Por su parte, Villa y García (2003), cuando investigan la disponibilidad para el cargo de director, sugieren algunas consideraciones en torno a la "intención de conducta" y a la "conducta previa". Con la primera, pueden indagarse los motivos que aducen los interesados y su grado de disponibilidad para asumir la dirección:

- Las motivaciones intrínsecas (mejorar el funcionamiento del centro, prestar servicios a la comunidad) tienen más influencia que las extrínsecas (méritos profesionales, deseo de promoción). "Sin embargo, teniendo en cuenta el alto número de cargos directivos designados, no se puede olvidar el peso que ejercen factores extrínsecos como el que no haya otras personas dispuestas o que lo pidan los compañeros" (Villa y García, 2003: 6). Además, el incremento de incentivos

(económicos, profesionales, reducción de horas lectivas) incide en el atractivo del puesto.

- Como evidencia significativa, la disponibilidad para repetir en el cargo supera a la inicial para el acceso; si bien, la permanencia en el puesto, con carácter general, no suele ser dilatada. Algunas explicaciones podrían apuntarse: el ocultamiento de la voluntad de asumir el cargo por las interpretaciones que pudieran derivarse de ello, o la evitación de los compromisos explícitos que supone ser elegido frente a la designación. En cualquier caso, los problemas y conflictos del desempeño, de sobra reiterados en la descripción del ejercicio profesional, no operan con la misma intensidad llegada la hora de decidir la continuidad en el cargo.

Y la "conducta previa" permite identificar si existen determinadas características personales y profesionales que se vinculan con la disponibilidad para acceder al cargo y, en su caso, al hecho de resultar elegido:

- La edad madura (en torno a los cuarenta años, en un arco de los treinta a los cincuenta) y el sexo (mayoritariamente masculino) son dos variables que influyen de manera relevante. La experiencia docente previa alcanza un promedio de 17 a 18 años de ejercicio.
- La titulación académica se corresponde con la exigida para el acceso a la enseñanza. Puede constatarse, además, el ejercicio docente en los cursos más altos del nivel educativo y en asignaturas de carácter "troncal".
- La formación específica para la dirección es insuficiente, tanto en el periodo previo como en el posterior al nombramiento: más de la mitad de los directivos no ha recibido ninguna formación específica.

Expuestas estas consideraciones sobre la disposición de los profesores para el ejercicio directivo, procede estimar la duración del mandato como otra variable destacada del modelo de dirección.

### 3.1.5. ¿Director hasta cuándo?: duración del mandato y retorno

En las distintas configuraciones del modelo directivo español de la etapa democrática, la duración del mandato (fig. 3.23 y 3.24) ha sido de periodos limitados (tres o cuatro años), con posibilidad, en su caso, de prórrogas. En la LOECE (1980), el periodo máximo, incluidas las prórrogas, era de nueve años; la LODE (1985) refería una duración de tres años para cada mandato, con sucesivas elecciones. En la LOPEG (1995) se limitaba a doce años (tres periodos consecutivos de cuatro años). Y en la LOCE (2002) no se fija límite máximo para la renovación del mandato ejercido por periodos de tres años, con lo que podría estabilizarse la dirección al favorecer la continuidad; si bien "Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos" (art. 90, LOCE, 2002), no establecido, con carácter básico, para todo el Estado. Por otra parte, la LOCE (2002), tal como hiciera la LOECE (1980), vincula la continuidad del director a la evaluación positiva de su trabajo, por lo que "se produce un equilibrio entre dos extremos: la continuidad burocrática, sin control; y la inestabilidad derivada de la elección cada cuatro años" (Estruch, 2002 b: 84). Estabilidad y evaluación resultan, así, dos elementos destacados en la duración del mandato de los directores tras la promulgación de la LOCE (2002).

Fig. 3.23:  
Evolución del periodo y de las renovaciones del mandato del director en el sistema educativo español

<b>Duración del mandato</b>	LOECE (1980)	LODE (1985)	LOPEG (1995)	LOCE (2002)
• Tres años.				
• Cuatro años.				

<b>Renovaciones del mandato</b>	LOECE (1980)	LODE (1985)	LOPEG (1995)	LOCE (2002)
• Renovaciones por dos periodos de tres años (informe de la Inspección y oído el Consejo)				
• Elección tras cada periodo de mandato				
• Elección tras cada periodo de mandato: un máximo de tres consecutivos				
• Renovaciones por periodos de tres años, previa evaluación positiva del trabajo (*).				

(\*) No se establecen límites máximos, pero las Administraciones educativas podrán establecerlos.

Fig. 3.24:  
Duración del mandato de los directores de los centros escolares públicos

LOECE (1980)
<ul style="list-style-type: none"><li>• El mandato de los Directores se extendía a <b>tres años, prorrogables</b>, a petición propia, <b>por dos períodos más</b> de igual duración. La propuesta a la autoridad competente se efectuaba por la Delegación Provincial, previo informe de la Inspección correspondiente y oído el Consejo de Dirección.</li><li>• Una vez concluido el mandato y, en su caso, el periodo de prórroga, era necesaria la participación en un nuevo concurso para desempeñar la función directiva.</li><li>• Cuando un Director de Centro escolar participaba en un concurso de traslados propio del Cuerpo de funcionarios a que pertenecía, se aplazaba la incorporación a su nuevo destino hasta que concluyera su período de mandato como Director, salvo en aquellos casos en que su renuncia al cargo fuera aceptada por la Administración.</li><li>• En ausencia de concursantes o cuando no concurrían en estos los requisitos exigibles, el nombramiento lo era por un año.</li></ul>

LODE (1985)
<ul style="list-style-type: none"><li>• La duración del mandato de los órganos unipersonales de gobierno era de <b>tres años</b>.</li><li>• En ausencia de candidatos, o cuando éstos no obtenían la mayoría absoluta, o en el caso de Centros de nueva creación, la Administración educativa correspondiente nombraba Director con carácter provisional por el período de un año.</li></ul>

LOPEG (1995)
<ul style="list-style-type: none"><li>• La duración del mandato del Director es de <b>cuatro años</b>.</li><li>• En los centros de nueva creación, la duración del mandato de todos los órganos de gobierno es de tres años.</li><li>• Los Directores podrán desempeñar su mandato en el mismo centro por un <b>máximo de tres períodos consecutivos</b>.</li></ul>

LOCE (2002)
<ul style="list-style-type: none"><li>• La duración del mandato del Director es de <b>tres años</b>. Idéntico periodo en el caso de ausencia de candidatos, de centros de nueva creación o cuando la comisión correspondiente no hay seleccionado a ningún candidato.</li><li>• El nombramiento de los Directores podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. <b>Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.</b></li></ul>

Murillo y otros (1999), fig. 3.25, sintetizan las ventajas e inconvenientes de una limitación temporal del ejercicio directivo o de su estabilidad indefinida:

*Fig. 3.25:  
Limitación o estabilidad en el desempeño de la dirección*

	<b>Limitación temporal</b>	<b>Estabilidad indefinida</b>
<b>Ventajas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de actualización</li> <li>• Evaluación periódica</li> <li>• Mayor participación de la comunidad educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rentabilidad de la formación</li> <li>• Procesos de mejora del centro a medio y largo plazo</li> <li>• Experiencia</li> </ul>
<b>Inconvenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor estabilidad</li> <li>• Reincorporación posterior</li> <li>• Politización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pérdida en el proceso de democratización del sistema escolar</li> </ul>

En el estudio de Gimeno (1995), más de la mitad de los encuestados consideraron que la duración (entonces 3 años) era adecuada: así opinaba el 63%, en un porcentaje común entre enseñanzas de primaria y secundaria. Sin embargo, el 30% se pronunciaba a favor de una duración más larga, sobre todo cuando la opinión procedía de directores de centros de primaria y formación profesional, o de directores elegidos (36%) en lugar de designados (20%). Es muy escaso (6,5%) el pronunciamiento por una duración más breve del mandato. “La carencia de candidatos, el tiempo más amplio para poder asentar un proyecto educativo, la necesidad de insertar un periodo de formación durante su mandato pueden hacer recomendable la extensión del tiempo de ejercicio de la función directiva” (Gimeno, 1995: 102). En ese mismo estudio, sólo el 6% de los encuestados tiene claro que no repetiría nunca el mandato, mientras que el 51% lo duda y el 43% manifiesta una disposición favorable: “El que más de la mitad de quienes están en la dirección mantengan esa posición de duda, debería hacer meditar sobre la necesidad de redefinir ese puesto en la organización de los centros y que tanto incide sobre su funcionamiento” (Gimeno, 1995: 101). El retorno al ejercicio docente es, a su vez, uno de los motivos aducidos por los directores para explicar la ausencia de los candidatos a la dirección –“produce enfrentamientos con compañeros y un día volverás a ser uno de ellos” (Gimeno, 1995: 88)-; así como, en menor medida, el que “No existe compromiso profesional con la enseñanza y con su mejora” (p. 88). Resulta significativo que directores y profesores coincidan en señalar el retorno al claustro del director, para ejercer labores docentes “de igual a igual”, tras el ejercicio de la dirección, como una de las causas principales de la ausencia de candidatos.

Los datos de otras investigaciones (Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Gairín 1995) concluyen que buena parte de los directivos considera aceptable una duración

del mandato en torno a cuatro años. Hay, además, trabajos (Gómez Dacal, 1991, 1992), que señalan la conveniencia de aumentar el mandato de los directores –incluso sin límites preestablecidos–, de tal manera que puedan llevarse a cabo proyectos a medio plazo; además de confrontar el trabajo desarrollado con una evaluación objetiva del mismo.

La estabilidad parece, por tanto, deseable como condición que facilita el desarrollo profesional y permite “rentabilizar” la formación y la experiencia:

“El plazo de tres años que establecía la LODE se ha juzgado insuficiente, tanto para rentabilizar cualquier tipo de formación seguida por los cargos directivos como para poder conseguir un adecuado rendimiento en el trabajo. En ese periodo la introducción de proyectos a medio o largo plazo en los centros resulta muy difícil. Además, cuando los directores han alcanzado cierta experiencia, el plazo de ejercicio de la función directiva ha finalizado” (Egido, 1998: 187).

Pero la antigüedad, en sí misma, no garantiza ni el desarrollo profesional de los directivos ni el desarrollo organizativo de la escuela, por lo que “habrá de vincularse a la formación continua para la mejora del desempeño y a la evaluación del ejercicio” (Villa y García, 2003: 13).

En cuanto al cese del director (figs. 3.26 y 3.27), es apreciable que la LODE (1985) y la LOPEG (1995) no consideraron, de manera explícita, la renuncia motivada del mismo y aceptada por la Administración, o la incapacidad “permanente” o “sobrevenida”, lo que sí hacen la LOECE (1980) y la LOCE (2002). La propia LOECE incluía, como motivo de cese, la no participación en las actividades específicas de formación, programadas por el MEC, para los directores seleccionados, o su realización de manera insuficiente. Los efectos de la remoción o revocación, en la LOECE y LOCE conllevan la no participación, por determinados periodos, en nuevos concursos. Por último, en el caso de la LOPEG, el acuerdo del Consejo Escolar para proponer la revocación del director exigía una mayoría más cualificada (dos tercios de sus miembros) que para elegirlo (mayoría absoluta).

Fig. 3.26:  
El cese del director de los centros escolares públicos

<b>LOECE (1982)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cese de los Directores se producía en los siguientes supuestos:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Término del plazo para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga de su mandato.</li> <li>b. Incapacidad permanente para el ejercicio de la función directiva por inutilidad física o debilitamiento apreciable de facultades, previo expediente iniciado de oficio o a instancia del interesado.</li> <li>c. Renuncia motivada y aceptada por la Administración.</li> <li>d. Remoción, acordada por la autoridad competente, a través del oportuno expediente, en los casos de incumplimiento de los deberes inherentes a la función directiva y, de modo concreto, cuando no participaran en las actividades específicas de formación para los directores seleccionados, o se realizaran de manera insuficiente.</li> </ol> </li> <li>• En el supuesto de remoción, no se podía volver a concursar al cargo de director durante cinco años, ni se computaba como mérito el tiempo de ejercicio de la función directiva.</li> </ul>

<b>LODE (1985)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El director del centro cesará en sus funciones al término de su mandato.</li> <li>• No obstante, la Administración educativa competente podía cesar o suspender al director antes del término de dicho mandato, cuando incumpliera gravemente sus funciones, previo informe razonado del Consejo Escolar del Centro y audiencia del interesado.</li> </ul>

<b>LOPEG (1995)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El director del centro cesa en sus funciones al término de su mandato.</li> <li>• La Administración educativa puede cesar o suspender al director, antes del término de dicho mandato, cuando incumpla gravemente sus funciones, previo informe razonado del Consejo Escolar del centro, y audiencia del interesado.</li> <li>• Asimismo, la Administración educativa puede cesar al director elegido por el Consejo Escolar, antes del término de dicho mandato, cuando dicho Consejo, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, proponga su revocación.</li> </ul>

<b>LOCE (2002)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cese del director se producirá en los siguientes supuestos:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Finalización del período para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo.</li> <li>b) Renuncia motivada aceptada por la Administración educativa.</li> <li>c) Incapacidad física o psíquica sobrevenida.</li> <li>d) Revocación motivada por la Administración educativa competente por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director, previa audiencia al interesado. En este caso, el profesor no podrá participar en ningún concurso de selección de directores durante el período de tiempo que determine la Administración educativa.</li> </ol> </li> <li>• El director, finalizado el período de su mandato, incluidas las posibles prórrogas, deberá participar de nuevo en un concurso de méritos para volver a desempeñar la función directiva.</li> </ul>

Fig. 3.27:  
Evolución de las condiciones de cese del director en el sistema educativo español

<b>Cese del director</b>	LOECE (1980)	LODE (1985)	LOPEG (1995)	LOCE (2002)
• Término del mandato y, en su caso, de las prórrogas.				
• Incapacidad permanente por causas físicas o psíquicas • sobrevenidas.				
• Renuncia motivada y aceptada por la Administración.				
• Remoción por la Administración ante el incumplimiento • grave de las funciones.				
• Acuerdo del consejo escolar, adoptado por mayoría de dos • tercios.				

Puede concluirse, en definitiva, que: “Devolver a las aulas rutinariamente a los directores de centros docentes después de un ciclo de tiempo relativamente corto, garantiza, casi con toda certeza, que los centros estarán dirigidos continuamente por aficionados sin experiencia práctica en la gestión” (Hanson y Ulrich, 1992:81).

### 3.2. La dirección escolar en el entorno europeo

La perspectiva comparada con modelos de dirección propios de países de nuestro entorno es útil, a su vez, para detallar identidades o singularidades, e incluso para apreciar si la evolución de las concepciones y modelos de la dirección en España toma rumbos ya trazados en los sistemas de otros países. La Red Europea de Información en Educación (Eurydice) publicó, en 1996, un informe –“Directores de centros docentes en la Unión Europea”- cuya referencia es obligada. Asimismo, distintos trabajos y revisiones (Álvarez, 1991; Egido, 1998; Estruch, 2004 a; García Garrido, 2001; Llorent y Oria, 1998; Moreno, 1997; Murillo y otros, 1999) se ocupan de idéntico asunto con la perspectiva de situar las peculiaridades y el encaje del modelo de dirección en España. Dos aspectos se consideran de manera especial: el engarce de las configuraciones directivas con el grado de centralización de los sistemas, y los requisitos y procedimientos de acceso a la dirección.



### 3.2.1. La dependencia funcional de los directores

Conviene establecer, en primer término, la dependencia funcional de los directores europeos, puesto que, tal como precisa Moreno (1997: 101): "La cuestión del grado de centralización administrativa de los distintos sistemas educativos se antepone, como casi siempre, a cualquier ejercicio de comparación". Tres son, entonces, las maneras de depender: de las administraciones centrales o autonómicas, de las administraciones locales, o de órganos de gobierno de los propios centros. El estudio de Eurydice (1996) considera los sistemas educativos de los siguientes países: Bélgica (Comunidad Francesa y Comunidad Flamenca), Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte - Escocia), Islandia, Liechtenstein y Noruega. La revisión de los distintos modelos permite una clasificación de síntesis, a partir de la entidad, administración o institución de la que dependen los directores:

- **Gestión centralizada, bien por administraciones estatales (Ministerios) o autonómicas:** es el caso de Alemania (*Länder*); España (Comunidades Autónomas); Francia, Italia, Luxemburgo (relevancia, en ambos casos, del Estado central). Existen situaciones, a su vez, en las que las administraciones estatales o autonómicas delegan parte de sus competencias en determinadas estructuras (inspecciones académicas de enseñanza primaria, en Francia; prefecturas, en Grecia; autoridades educativas federales de distrito y *Land*, en Austria).
- **Dependencia directa de administraciones locales o provinciales y comarcales:** Dinamarca, Finlandia, Suecia, Escocia
- **Dependencia de los consejos u órganos de gobierno del centro,** que cuentan con competencias relevantes: Irlanda, Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte, Países Bajos.
- **Distinto nivel de dependencia en función de los tipos de enseñanza** (obligatoria/no obligatoria: Bélgica, Islandia, Liechtenstein, Noruega). Con carácter general, los directores de centros que imparten enseñanza obligatoria dependen de autoridades locales y los de centros de secundaria superior (no obligatoria), del Ministerio o región.

La configuración de estos niveles de dependencia está en la base de los análisis o clasificaciones de distintos autores (fig. 3.28) con respecto a los modelos de dirección.

Fig. 3.28:  
Modelos de dirección en Europa

Álvarez (1991)	Villa y García (2003)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modelo centralista funcionarial</li> <li>✓ Modelo centralista participativo</li> <li>✓ Modelo descentralizado de mercado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dirección buro-profesional</li> <li>✓ Dirección gerencial</li> <li>✓ Dirección buro-participativa</li> <li>✓ Dirección pedagógica-profesional</li> </ul>
Estruch (2004 a)	Moreno (1997)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modelo francés de selección funcionarial</li> <li>✓ Modelo británico de selección de directores gerentes</li> <li>✓ Modelo escandinavo de selección para el liderazgo pedagógico</li> <li>✓ Modelo portugués de elección de un director no profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modelo político-modelo profesional</li> <li>✓ Selección del director interna-externa al centro.</li> <li>✓ Elección o selección</li> <li>✓ Acceso abierto sólo al personal de centro o a cualquier otro docente con requisitos.</li> </ul>

A partir del grado de centralización, Álvarez (1991) distingue los siguientes:

- **Modelo centralista funcionarial**, próximo a los sistemas de gestión centralizada pero no siempre coincidente: las Comunidades autónomas españolas “centralizan” la gestión en su ámbito de competencias, pero el acceso a la dirección no es el propio de los modelos centralistas funcionariales: concursos de méritos o concurso oposición, con estabilidad en el desempeño directivo y adscripción a estructuras o cuerpos administrativos específicos. Francia e Italia son referencias destacadas de este modelo.
- **Modelo centralista participativo**: éste sí más próximo a la identidad de la dirección en España y Portugal.
- **Modelo descentralizado de mercado**: con fuerte dependencia de las Administraciones locales y cercano a las premisas de la eficacia escolar. Es el caso de los países del área anglosajona.

Clasificación parecida a la que establecen Llorent y Oria (1998) para situar las tendencias europeas a partir de las funciones que ejercen los directores: **modelo**

**funcionarial, equipo directivo centralista-participativo y modelo regionalizado.**

Villa y García (2003), por su parte, aluden a la **dirección buro-profesional** como propia de los países con sistemas educativos centralizados (Francia, Italia, Bélgica, Grecia). Cuando la descentralización es notoria, apuntan dos posibilidades: el **modelo gerencial** de Inglaterra y Gales, preocupado de la gestión de los recursos humanos y económicos y de la imagen del centro; la **dirección pedagógica-profesional**, propia de los Países Bajos, Suecia, Noruega o Finlandia, en la que se pone el acento en el asesoramiento pedagógico. Como situación intermedia consideran los casos de España y Portugal: **dirección buro-participativa**, con una integración compleja de elementos administrativos y pedagógicos, elección por consejos escolares o selección por comisiones de selección en los propios centros, y retorno a la condición de profesor una vez concluido el mandato, en lugar de permanencia más o menos indefinida como en los modelos anteriores.

Estruch (2004 a), por su parte, asocia los modelos de dirección con el sistema educativo del país que mejor los representa. Distingue, así, entre:

- **Modelo francés de selección funcionarial:** el Ministerio selecciona al director mediante concursos de méritos u oposiciones, y el desarrollo profesional se consolida mediante la superación de prácticas supervisadas, la adquisición progresiva de méritos y la jerarquización. Los directores, sobre todo de centros de secundaria, alcanzan situaciones de alto prestigio y reconocimiento. Una variante de este modelo es la propia de la dirección en Alemania, pero la centralización no es nacional, sino federal, y el procedimiento de selección de directores no es común sino definido en función de las competencias de cada *Land*. La convocatoria pública de vacantes, la revisión del currículum y las entrevistas con los candidatos suelen ser procedimientos habituales, que concluyen con la selección a cargo del Ministerio federal. En ocasiones, incluso se observan las clases impartidas por los candidatos, o se solicita a éstos que evalúen las de otros profesores.
- **Modelo británico de selección de directores-gerentes:** la descentralización del sistema británico, las competencias atribuidas a las autoridades locales y a los comités de selección del director (autoridades locales y consejo escolar con mayoría de padres), el carácter no funcionarial de profesorado, la diversidad de condiciones (contrato, salarios, incentivos...) del director de cada centro y las funciones de éste

vinculadas a la gestión empresarial, identifican los rasgos del modelo. Las entrevistas suelen ser el procedimiento habitual de selección y el ejercicio de los directores se emplaza en una dinámica de competitividad, con resultados públicos. Cuentan, por ello, con gran capacidad y poder de decisión (organización, metodología, gestión de recursos económicos, gestión de personal docente y no docente a los que promociona o despide, evaluación del funcionamiento del centro):

“Este extraordinario (si lo comparamos con un director español) poder no está, como en los países de tradición funcionarial, sometido a controles burocráticos (reglamentos, inspecciones, etc.), sino a la rendición de cuentas y a los mecanismos de mercado, a las leyes de la oferta y la demanda” (Estruch, 2004 a: 22).

- **Modelo escandinavo de selección para el liderazgo pedagógico:** comparte la tradición descentralizadora y local anglosajona pero, en lugar de la gestión, tiene como prioridad el desempeño de una dirección educativa. Se trata, por tanto, de las dos opciones (gerencial y pedagógica) que Villa y García (2003) advierten en los sistemas descentralizados. En el caso escandinavo, además, se pretende un grado suficiente de objetividad e independencia: los candidatos han de ser de fuera del centro y reciben documentación del centro que pretenden dirigir (proyecto educativo, descripción de su realidad) para que elaboren un proyecto de dirección orientado a la mejora de los indicadores de calidad. El contenido de este proyecto es la referencia principal tanto de la entrevista de selección como, en su caso, de la evaluación del funcionamiento del centro y del ejercicio del director seleccionado. El comité o la comisión de selección está integrado por representantes de la administración municipal, directores jubilados, directores en ejercicio de la zona y expertos procedentes de asociaciones de directivos escolares o de la universidad. Como puede comprobarse, no forman parte de la comisión representantes del centro y se intenta garantizar la aplicación de criterios profesionales e imparciales. Una vez que la comisión ha concluido las entrevistas, propone un candidato, o alguno más, al consejo escolar del centro, cuya elección suele coincidir con la de la comisión. El director, entonces, centra su interés en la mejora de los resultados educativos, en función de los proyectos, situaciones e identidad del centro: esto es, un liderazgo pedagógico ejercido con márgenes de autonomía y orientado a la mejora.
- **Modelo portugués de elección de un director no profesional:** con características próximas al modelo de España previo a la LOCE (2002), por cuando

destaca la gestión participativa y democrática. Estruch (2004 a) refiere el carácter de "excepción ibérica" (p. 23) con el que suele subrayarse, en los estudios comparados, esta configuración directiva: elección democrática del director por los órganos escolares. Sin embargo, utilizar el calificativo de "democrático" sólo para este modelo puede insinuar derivaciones improcedentes: "Reservar la calificación de "democrático" para el modelo directivo hispano-portugués supone poner en duda la legitimidad política de los demás modelos europeos, todos ellos profesionales y no electivos" (Estruch, 2004 a: 23). De la misma manera que la caracterización "participativa" se desvanece al estimar, como ya se hizo, los porcentajes de presentación de candidaturas de profesores a la dirección y los nombramientos de éstos por la Administración educativa, ante la ausencia de candidatos; así como la muy escasa participación de los padres en los procesos electorales para la constitución de los consejos escolares. Si bien, en Portugal y España se han producido modificaciones y reformas que adoptan las características propias de una mayor profesionalización: es el caso de la selección por concurso de méritos o del incremento de la estabilidad en el desempeño.

Expuestas las catalogaciones anteriores, no resulta arriesgada una simplificación de la realidad al repartir las prácticas de acceso a la dirección en dos grandes alternativas: el modelo "político" y el modelo "profesional". Así lo hace Moreno (1997: 101), engarzándolas con las concepciones básicas sobre la dirección escolar: el "cargo" o la "profesión".

"Cuando la dirección se concibe como un "cargo" en el sentido político de la palabra, el acceso a la misma transita a través de los cauces de participación social abiertos por el sistema educativo, bien sea en forma de elección democrática entre varios candidatos, bien a través de la búsqueda de un consenso entre los distintos grupos implicados, o bien a través de un "ritual" que, a partir de un consenso previo entre las partes, desemboque en una elección. Por otro lado, cuando la dirección escolar se concibe como "profesión", esto es, como un conjunto de tareas, funciones y responsabilidades específicas al margen de la docencia en el centro, el acceso toma la forma de un concurso, más o menos objetivo y estructurado, con el que se pretende premiar al candidato supuestamente mejor preparado y con los méritos idóneos para "dar el salto" a un nuevo estatus profesional"

Estas dos concepciones, además, ayudan a establecer dicotomías (Moreno, 1997) para clarificar y ordenar la diversidad de modelos ya anunciada:

- **Modelo político y modelo profesional.** En el primer caso, el acceso a la dirección depende de la iniciativa y de la disposición personal del candidato, que formula y asume, a su vez, un conjunto de compromisos a modo de "programa electoral". El modelo profesional, en cambio, exige, además de la disposición del candidato, que éste cuente con determinados méritos o requisitos. En el modelo político prima la representación y el liderazgo personal del director, que ejerce su cargo con una duración limitada en el tiempo; mientras que las opciones profesionales desplazan el interés por la representación y procuran investir al candidato de un nuevo estatus –el de director escolar– que se mantendrá de manera estable. Las opciones más representativas de la dirección "política" se registran en Portugal y España. Por su parte, guardan relación directa con la dirección profesional aquellos sistemas que incluso establecen una adscripción administrativa diferenciada –cuerpo– para los directores: Francia, Italia, Bélgica.
- **Selección del director interna o externa a la escuela.** Es evidente la asociación entre modelo político y selección del director interna al centro, con protagonismo de los profesores o de los consejos escolares. En tanto que la opción profesional atribuye la competencia de selección a las administraciones externas. Tal dicotomía entronca con la anterior, aunque en buena parte de los sistemas se adopta un modelo mixto de selección, con distinto grado de protagonismo de las instancias internas y externas: ya sea el caso de comisiones técnicas que informan al consejo escolar para que éste resuelva la elección, o bien el informe o parecer de los órganos del centro para su consideración por los órganos externos que seleccionan.
- **Elección o selección.** Ambas opciones conllevan distintas fuentes de legitimación del acceso a la dirección y, por esto mismo, de la naturaleza, funciones y desempeño del director: la elección democrática, en el primer caso, y la demostración de los méritos más adecuados, en el segundo. Se deriva de ello, además, la estabilidad o alternancia en el ejercicio: "El principio de alternancia es el que rige la legitimación por elección democrática, y el de los derechos adquiridos es el que sigue a la legitimación meritocrática" (Moreno, 1997: 103). Esta dicotomía entre elección y selección, pareja al grado y extensión de las competencias del director, puede explicar, en alguna manera, la inhibición o el estímulo de los profesores para acceder al desempeño directivo. Y al igual que ocurría con el ámbito interno o externo para la selección, en este caso son mayoritarios los sistemas que optan por modelos mixtos de elección y selección, aunque el empeño pueda resultar, en algunos casos, simplemente testimonial, en el intento de aunar las dos fuentes

de legitimación: que el director aparezca a la vez seleccionado por instancias administrativas o "expertas" que elegido por la comunidad. En el modelo escandinavo que ya se presentó tal vez se logre este objetivo, puesto que la comisión de selección externa y experta propone al consejo del centro uno o varios candidatos para que, entre ellos, resulte elegido el director.

- **Acceso abierto sólo al personal del centro o a cualquier docente que satisfaga los requisitos.** Esta alternativa se relaciona, de manera directa, con la dualidad de modelos políticos y profesionales. Si la dirección es, antes que nada, una cuestión de representación, prima la preferencia por los "nativos" del centro; pero si se opta por las competencias profesionales, el director puede ser reclutado entre quienes demuestren tenerlas en mejor y mayor grado, con independencia del centro de destino. Sin embargo, no se ocultan las controversias en lo que respecta a la autonomía de los centros; sobre todo, cuando ésta se relaciona con la preocupación por la calidad y la preferencia por la participación: el aval de los méritos reconocidos por instancias externas puede determinar que un candidato ocupe la dirección con desconocimiento de la realidad y se limite la autonomía y la participación. Tal premisa resulta de una interdependencia -participación educativa y autonomía de los centros- que sólo se aplica a la elección del director: ni éste, ni el consejo escolar tienen, en el caso español, facultad alguna para contratar o incorporar profesores, o decidir la continuidad y cambios en la plantilla a lo largo del tiempo. Por esto mismo, "es importante señalar que participación educativa y autonomía de los centros no parecen ser dos variables directamente proporcionales; el incremento, cuantitativo y cualitativo, de la participación no conduce necesariamente a una mayor autonomía de los centros" (Moreno, 1997: 104).

Este autor atribuye, en último término, una validez exclusivamente teórica a la diferenciación entre modelos político y profesional; puesto que predominan distintas posibilidades y formas del modelo profesional, a partir del grado de participación -y de la relevancia de ésta- por parte de los sectores de la comunidad educativa. Es más, cuando la apuesta participativa es notoria, no siempre se corresponde con la disposición de los candidatos y electores, y el efecto puede resultar contrario al pretendido. Esto es, más que hablar de selección, en un caso, o de elección, en otro, los hechos están más próximos al procedimiento de designación. El propio modelo profesional, más implantado en Europa, no cuenta, a su vez, con el soporte de los elementos que definen la profesionalidad: la experiencia previa en la función directiva

y la formación específica y sistemática no son requisitos habituales y rigurosos para el acceso, tal como se constata en el apartado siguiente.

### 3.2.2. Requisitos y procedimientos de acceso a la dirección

Tres son los requisitos básicos que se consideran para el acceso a la dirección: titulación específica, formación inicial previa y experiencia profesional. Con respecto a la titulación (fig. 3.29), es general la necesidad de disponer de la misma que se exige al resto del profesorado del nivel educativo correspondiente.

Fig. 3.29:  
Titulación y formación específica para el acceso a la dirección en Europa

<b>B fr</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro. Sin formación específica oficial.
<b>B nl</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro. Sin formación específica oficial.
<b>DK</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro.
<b>D</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro.
<b>GR</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro.
<b>E</b>	Los mismos requisitos que los exigidos a los profesores. A partir del curso 1995/1996, se requiere la acreditación posterior, entre otros aspectos, a una formación específica. A partir del curso 2003/2004, la selección del director requiere superar, además del concurso de méritos, un curso de formación y un periodo de prácticas.
<b>F</b>	<i>Directeur d'école</i> : los candidatos deben ser <i>Instituteur o professeur des écoles</i> . <i>Principal</i> (secundaria inferior): funcionario de categoría A en uno de los cuerpos de personal. <i>Proviseur</i> (secundaria superior): <i>Professeur agrégé</i> o similar. En secundaria, la formación es obligatoria.
<b>IRL</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro.
<b>I</b>	Los mismos requisitos que los profesores (para centros de educación elemental: certificado o diploma universitario).
<b>L</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro.
<b>NL</b>	Estatus de profesor cualificado.
<b>AT</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro.
<b>P</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro. Formación específica en administración de centros y dirección educativa.
<b>FI</b>	Título de formación pedagógica y titulación en Administración escolar.
<b>SE</b>	Programa nacional de formación de unos treinta días de duración para los directores.
<b>UK (E/W, NI)</b>	Estatus de profesor cualificado.
<b>UK (SC)</b>	Titulación de una institución de educación superior o equivalente (licenciatura).
<b>IS</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro.



<b>LI</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro.
<b>NO</b>	La misma titulación que la requerida para los profesores del nivel educativo del centro.

De: EURYDICE, 1996

La experiencia docente –que no directiva- es, asimismo, un requisito universal (fig. 3.30): todos los países lo establecen, aunque sea distinto el tiempo mínimo de experiencia que se requiere. En Bélgica y Escocia es necesaria una experiencia mayor (diez años). Y otros países estiman, además, experiencia en puestos de responsabilidad de la función pública (Alemania), o experiencia específica en tareas administrativas desarrolladas en el centro (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte):

*Fig. 3.30:  
Experiencia profesional requerida para el acceso a la dirección en Europa*

<b>B fr</b>	Diez años de servicio como miembro del personal docente.
<b>B nl</b>	Diez años de servicio como miembro del personal docente.
<b>DK</b>	Experiencia docente.
<b>D</b>	Experiencia profesional y una posición de responsabilidad en un centro del mismo tipo o nivel.
<b>GR</b>	Experiencia docente.
<b>E</b>	Cinco años de experiencia docente y un año de destino definitivo en el centro.
<b>F</b>	Primaria: al menos tres años de experiencia docente. Secundaria: cinco años de experiencia.
<b>IRL</b>	Experiencia docente (cinco años para los centros de primaria).
<b>I</b>	Cinco años de experiencia docente.
<b>L</b>	No exigida legalmente, pero sí de hecho.
<b>NL</b>	Experiencia docente y administrativa adecuada.
<b>AT</b>	La acumulación de experiencia profesional es uno de los criterios utilizados para la selección de candidatos.
<b>P</b>	Cinco años de experiencia docente.
<b>FI</b>	En principio, ninguna.
<b>SE</b>	Competencia pedagógica exigida por ley y otros requisitos determinados por los municipios y los consejos locales.
<b>UK (E/W, NI)</b>	Experiencia docente y administrativa.
<b>UK (SC)</b>	Dos años de servicio provisional e incorporación plena en el Consejo general docente de Escocia, y experiencia profesional de al menos diez años, incluyendo tareas administrativas y docentes.
<b>IS</b>	Al menos dos años de experiencia docente, incluyendo un año de nombramiento provisional como director.
<b>LI</b>	Tres años de experiencia docente.
<b>NO</b>	Tres años de experiencia docente.

De: EURYDICE, 1996

**Nota:** **B fr:** Bélgica (Comunidad Francesa); **B nl:** Bélgica (Comunidad Flamenca); **DK:** Dinamarca; **D:** Alemania; **Gr:** Grecia; **E:** España; **F:** Francia; **IRL:** Irlanda; **I:** Italia; **L:** Luxemburgo; **NL:** Países Bajos; **AT:** Austria; **P:** Portugal; **FI:** Finlandia; **SE:** Suecia; **UK (E/W/NI):** Reino Unido (Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte); **UK (SC):** Reino Unido (Escocia); **IS:** Islandia; **LI:** Liechtenstein; **NO:** Noruega.

La formación inicial (fig. 3.29), antes de desempeñar el puesto, también se identifica como requisito de acceso: es el caso de Francia, Portugal o Finlandia. España, con el procedimiento establecido en la LOPEG (1995), considera la formación como uno de los requisitos para obtener la acreditación que permite presentarse como candidato. Posteriormente, la promulgación de la LOCE (2002) incluye, con carácter selectivo, un periodo de formación inicial: esto es, superado el concurso de méritos, el candidato seleccionado ha de superar, a su vez, un curso de formación y un periodo de prácticas como director provisional. En otros países, la oferta de formación se verifica una vez que los directores acaban de ser nombrados. Es el caso de Austria, Suecia, Inglaterra y Gales o Escocia.

Por su parte, los procedimientos básicos de acceso a la dirección (fig. 3.31) pueden reunirse en dos, con distintas variantes:

- ***Selección posterior a un anuncio público para un puesto específico:***

- ✓ ***Mediante la demostración de aptitudes y los resultados de una evaluación:*** en Alemania o Austria la realiza el Ministerio o gobierno del *Land*, con alguna posibilidad de propuesta de las autoridades locales.
- ✓ ***A partir de entrevistas y de la revisión del currículum del candidato:*** Dinamarca, Finlandia, Suecia, Irlanda, Países Bajos, Inglaterra y Gales, Irlanda del Norte. En estos casos, tienen protagonismo las autoridades locales o los órganos de gobierno de los centros.
- ✓ ***Por procedimientos de selección democrática:*** bien por el "conselho de escola" (Portugal), después de la verificación de determinadas condiciones de los candidatos mediante un concurso; o bien por una "comisión de selección" (con representantes del centro y de la Administración educativa), tras la resolución de un concurso de méritos y la superación de un curso de formación y un periodo de prácticas, en el caso de España. Este procedimiento, en nuestro país, fue implantado por la LOCE (2002), tras los precedentes de elección directa por el Consejo Escolar de entre los profesores previamente acreditados (LOPEG, 1995).

- **Selección sin referencia a un puesto concreto:**

- ✓ Mediante una **oposición** organizada por el Ministerio: Francia (educación secundaria) e Italia.
- ✓ **Selección** de la Academia a partir de una lista cualificada de aspirantes: Francia (educación primaria).
- ✓ A partir de las aptitudes, características y expedientes, considerando un informe elaborado por el Consejo regional de educación (Grecia).
- ✓ Selección a cargo del Consejo de gobierno bajo la recomendación del Ministerio de Educación (Luxemburgo).

Moreno (1997), sintetiza estas modalidades de acceso en tres: **oposición-concurso de méritos a escala nacional** (Francia, Italia, Bélgica); **concursos de méritos en ámbitos locales y regionales** (Alemania, Reino Unido y Suecia), con protagonismo de las administraciones educativas locales y presencia de representantes de la comunidad educativa en las comisiones de selección; y **comisión de selección en el centro escolar** (Portugal, España).

Es apreciable, por tanto, la diversidad de configuraciones directivas en el entorno europeo, a partir de las variables principales que dan identidad a la dirección: el sistema de acceso, en primer término; pero, además, los cometidos y funciones principales del director, su adscripción administrativa, la estabilidad en el desempeño y el propio modelo organizativo en el que éste se ubica. Egido (1998: 22) identifica, en cualquier caso, algunas tendencias comunes de carácter general:

“La dificultad cada vez mayor para concebir al director escolar como un mero intermediario de la administración, la escasa frecuencia de directores con intervención real en el ámbito pedagógico de los centros o en la evaluación de la calidad de la enseñanza, así como la introducción de cambios en esta función en un buen número de países”.

Álvarez (1991) apunta, asimismo, el cuidado especial que ponen la mayor parte de los países para seleccionar los directores, en la medida en que éstos personalicen el liderazgo institucional y la representación del Estado en los centros. Pueden advertirse, además, tendencias hacia el incremento de la participación en la toma de

Fig. 3.31:  
Procedimientos de acceso a la dirección en Europa

<b>B fr</b>	Red oficial de la Comunidad: <i>brevet de promotion</i> , después de la revisión y evaluación del expediente personal.
<b>B nl</b>	Red oficial de la Comunidad: revisión y evaluación del expediente personal.
<b>DK</b>	Anuncio público de la vacante; selección basada en el currículum vitae y en una entrevista realizada por el Consejo municipal o comarcal.
<b>D</b>	Selección basada en la aptitud, habilidad y conocimientos profesionales de los aspirantes. Las autoridades locales (órganos de subvención) y el <i>Schulkonferenz</i> (órgano consultivo) pueden participar en el proceso de selección.
<b>GR</b>	Selección basada en criterios específicos (formación, expediente, experiencia, aptitud) y en un informe preparado por un comité compuesto por representantes de profesores, padres y autoridades locales.
<b>E</b>	Seleccionado por una comisión de selección, con representantes del centro y de la Administración educativa, a partir de un concurso de méritos.
<b>F</b>	Primaria: concurso de méritos; secundaria: oposición o concurso de méritos.
<b>IRL</b>	Selección basada en las cualificaciones, méritos y evaluación de habilidades. Entrevista llevada a cabo por la orden religiosa o por un comité de selección dependiente del <i>Board of management</i> (órgano con representantes de las autoridades, administración educativa, padres y profesores).
<b>I</b>	Oposición nacional por tipo de centro. La clasificación se basa en las calificaciones.
<b>L</b>	Selección realizada por el Consejo de gobierno bajo la recomendación del ministerio responsable.
<b>NL</b>	Por el <i>Bevoegd gezag</i> (autoridad responsable de la organización del centro).
<b>AT</b>	Después de anuncio público, el ministro o las autoridades del <i>Land</i> eligen entre tres candidatos preseleccionados, dependiendo de si el profesor va a ser contratado por el <i>Bund</i> o por el <i>Land</i> .
<b>P</b>	Elección realizada por el <i>Conselho de escola</i> (órgano responsable del funcionamiento del centro) tras un proceso selectivo.
<b>FI</b>	Varía de un municipio a otro (por el comité educativo o un funcionario local).
<b>SE</b>	Por los municipios y los consejos comarcales.
<b>UK (E/W, NI)</b>	Tras anuncio público, la selección se basa en el currículum vitae y en entrevistas.
<b>UK (SC)</b>	Anuncio público, seguido de una entrevista llevada a cabo por representantes de la autoridad educativa y de la comunidad local, además del <i>School board</i> (órgano consultivo).
<b>IS</b>	Por las autoridades locales Educación secundaria superior: recomendaciones del <i>skólanefnd</i> (órgano compuesto por representantes del Ministerio y de las autoridades locales) al ministro.
<b>LI</b>	Selección llevada a cabo por el Gobierno.
<b>NO</b>	Anuncio público; selección basada en el currículum vitae y las recomendaciones de los centros.

De: EURYDICE, 1996

**Nota:**

**B fr:** Bélgica (Comunidad Francesa); **B nl:** Bélgica (Comunidad Flamenca); **DK:** Dinamarca; **D:** Alemania; **Gr:** Grecia; **E:** España; **F:** Francia; **IRL:** Irlanda; **I:** Italia; **L:** Luxemburgo; **NL:** Países Bajos; **AT:** Austria; **P:** Portugal; **FI:** Finlandia; **SE:** Suecia; **UK (E/W/NI):** Reino Unido (Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte); **UK (SC):** Reino Unido (Escocia); **IS:** Islandia; **LI:** Liechtenstein; **NO:** Noruega.

decisiones de los centros, la mejora de las cualificaciones de los directivos y la gestión de los centros con mayores espacios de autonomía. Y es también coincidente la complejidad de la doble representación o el desempeño de dos roles conflictivos por los directores: administradores y líderes profesionales, representantes de la Administración y representantes del centro.

Estruch (2002 a) acude a dos ejes, relacionados con las funciones del director, que ayudan a situar los modelos europeos y la singularidad del español:

*Fig. 3.32:  
Funciones del director como referencias para los modelos directivos europeos*



De: Estruch (2002 a), pág. 34.

Cuando el director actúa, de manera básica, como representante de la Administración, su identidad profesional es de naturaleza administrativa, tal como ocurre en Francia e Italia, con una tradición centralista y el director integrado en un cuerpo funcional al que se accede por oposición. Los sistemas descentralizados, más representativos del ámbito anglosajón o escandinavo, determinan un perfil del director próximo al de líder del centro, como márgenes amplios de decisión. Caben aquí las dos posibilidades expuestas con anterioridad: la orientación empresarial (Gran Bretaña) o la pedagógica (países escandinavos). Aunque con maneras distintas, se responde a las necesidades de un centro determinado, por lo que las autoridades locales y el propio centro participan en la selección del director, cuyo mandato y continuidad se derivan de la mejora de los resultados.

La gestión del currículo o de los recursos también facilita la identificación de modelos directivos. Es cierto que los extremos de este eje, como los del anterior, se consideran en prácticamente todos los modelos, pero su predominio caracteriza a unos en mayor medida y los hace representativos. Francia, por esto mismo, cuenta con directores que, de manera preferente, representan a la Administración y gestionan los recursos; el director británico no es ajeno a esta misma gestión, pero desde la perspectiva del líder del centro; mientras que los directores escandinavos aúnan el liderazgo del centro con la mejora y la renovación pedagógica.

Aplicados estos ejes al caso español los resultados no son satisfactorios. Tal como ya se adelantó al revisar sus competencias: "El director español se define más por las funciones que no ejerce que por las que ejerce, es decir, el director español se define

más por lo que no hace que por lo que hace” (Estruch, 2002 a: 36). Algunas claves del modelo directivo explican su naturaleza:

- El director apenas representa a la Administración –aunque formalmente se le atribuya tal función- porque no ha sido elegido por ella y no se integra, de manera explícita, en una estructura administrativa específica.
- No resulta fácil el ejercicio como líder del centro porque un órgano colegiado suele ser la instancia mayor de gobierno.
- No cabe hablar de una auténtica gestión de los recursos materiales por la escasa autonomía económica y financiera de que dispone.
- En mucha menor medida opera la gestión de los recursos humanos, puesto que el director no selecciona ni evalúa al profesorado.
- La gestión del currículo queda situada en las competencias del claustro o de los equipos docentes.

En definitiva, parece despuntar un modelo híbrido que, por esto mismo, pierde coherencia interna: la centralización, ya del Estado o de las Comunidades Autónomas, propia del sistema francés; los intentos de autogestión que anteceden a la LODE (1985); la autonomía curricular anglosajona de los presupuestos de la LOGSE (1990); los atisbos de profesionalización de la LOPEG (1995); sin que se constate identidad y coherencia propias. Caracterización, en último caso, singular y ante la que caben dos interpretaciones: “o es precursora de tendencias que luego se irán extendiendo al resto de países, o es una anomalía que se sitúa a contracorriente y que está destinada a desaparecer a corto o medio plazo” (Estruch, 2002 a: 43).

La promulgación, en el año 2002, de la LOCE, modifica significativamente el acceso a la dirección en el sistema educativo español: la “elección” da paso a una “selección” en la que ya no interviene el consejo escolar, sino una comisión con representantes de la Administración y del centro, para resolver convocatorias de acceso por el sistema de concurso de méritos. Y con respecto a las funciones del director, se evidencia la pretensión de reforzar la jefatura de todo el personal adscrito al centro, pero continúan siendo tibias las de naturaleza educativa o pedagógica.

En cualquier caso, la influencia de los modelos europeos tampoco debe obviar los riesgos de la generalización: los sistemas educativos se sustentan en singularidades políticas, administrativas, culturales o históricas -esto es, en la idiosincrasia e identidad del devenir histórico, político o social de cada país-, por lo que los modelos

de referencia para la dirección de los centros no pueden entenderse ajenos a las condiciones que explican el funcionamiento genuino de los mismos. Es más, cada modelo está acompañado de disfunciones propias: la "burocratización" francesa o el "gerencialismo" británico, por referir dos claves. Aun así, es posible constatar una coherencia interna de los modelos, que permite articularlos de acuerdo con las concepciones -políticas, sociales, educativas- y las demandas resultantes. En supuestos contrarios, el modelo de dirección deviene errático y desdibujado, genera escasos reclamos para asumirlo y su desempeño no se afirma con las competencias y funciones necesarias.





# 4

## **Algunas claves de la dirección educativa y profesional: ¿una línea de avance?**

En el desarrollo de los distintos capítulos que completan los fundamentos teóricos de esta tesis se han anticipado alusiones a la dirección profesional o a la profesionalización de la función directiva. Modelo que, con carácter general, se deduce de dos evidencias mayores: las conductas de inhibición del profesorado para acceder a la dirección mediante procedimientos de elección participativos, y la orientación profesional que la dirección de centros adopta en buena parte de los sistemas educativos de nuestro entorno. Sin embargo, interesa referir, a su vez, algunas presunciones no siempre acertadas: la ausencia de candidatos no conlleva, necesariamente, el cuestionamiento de los modelos de elección que acentúan la participación; y la dirección profesional no ha de confundirse con el desempeño vitalicio, descontextualizado e incluso autoritario, que en ocasiones se argumenta como resabio de pretéritas maneras de ejercerla. Es más, existen concomitancias y asociaciones entre dirección "profesional" y liderazgo "educativo", "instructivo" o "pedagógico"; e incluso incoherencias entre las funciones que los directores consideran propias y aquellas otras identificadas con la profesionalidad. Por tanto, conviene desbrozar, en alguna medida, las cuestiones que acaban de apuntarse.

### **4.1. El alcance de los conceptos: dirección educativa y profesional**

En primer término, es necesario establecer los rasgos más notorios de la dirección profesional, todavía mejor, de la dirección educativa profesional. Álvarez (1997) se ocupa de ello, tras referir algunas claves generales de la dirección en los sistemas educativos europeos ya considerados en el capítulo anterior. Así, los profesores acceden a la dirección como culminación de un proceso jalonado de experiencias o responsabilidades previas en equipos directivos y de preparación para el desempeño

posterior de la dirección en un centro que, normalmente, no es el mismo en que se ejerció la docencia, como tampoco se vuelve a ese claustro una vez concluido el mandato. El modelo español resulta, entonces, excepcional y más próximo a una concepción corporativa que profesional; además de mantener los apremios por la participación que se gestaron en momentos de transición política de la dictadura a la democracia. Pero las situaciones y las demandas actuales, una vez generalizada la educación como servicio básico, se orientan hacia la calidad, con una apelación directa a la dirección como factor relevante para su logro. Es este uno de los ámbitos propios del debate sobre la profesionalización, que entronca, de manera directa, con el modo y los procedimientos de acceso. Espacio de controversia, ciertamente, pero en el que despunta la necesidad de una *elección por capacidades*. Y si la profesionalización conduce al modo de acceso como variable destacada, parecida determinación se infiere para los rasgos del perfil directivo y los modelos de organización de la escuela.

Cuatro son los principios que Álvarez (1997: 60) refiere para definir un modelo de acceso a la dirección profesional:

- Principio de *objetividad*, por el que se impide la dependencia de cualquiera de los sectores que ejercen algún tipo de poder en el centro. Tal vez por ello, convendría denominar este principio como de autonomía.
- Principio de *idoneidad*, por el que se intenta comprobar que el candidato tiene un saber experto o cualificado con respecto a la naturaleza y cometidos de su trabajo.
- Principio de *capacidad*, asociado al anterior para asegurar que la selección se realizará teniendo en cuenta "las capacidades más que las fidelidades".
- Principio de *control*, sustanciado en un proyecto de dirección que dé cuenta de las intenciones y facilite la evaluación posterior del ejercicio directivo.
- Principio de *contexto*, que exige del candidato un conocimiento suficiente de los entornos y características del centro que pretende dirigir.

Una dirección, por tanto, bastante alejada de la que concita desacuerdos: "En nuestro país, el concepto profesional aplicado a la dirección escolar está contaminado por el prejuicio de la dirección de cuerpo, que hace referencia a cargo vitalicio y a función exclusivamente burocrática que ejerce el poder de forma descontrolada" (Álvarez,

1997: 60). La dirección profesional tiene, entonces, como rasgos de identidad la preocupación por la docencia y el desarrollo de los proyectos educativos del centro; la motivación, formación e implicación del profesorado; la mediación, interacción, coordinación y colaboración en el trabajo; el seguimiento, la supervisión y el control de los resultados; y la orientación y el asesoramiento a los profesores. Coronel (1996), por su parte, subraya "la importancia otorgada al liderazgo instructivo o pedagógico por parte del director, como una conducta vinculada, en líneas generales, con las relaciones establecidas entre el director y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje" (pp. 149-150); además de señalar dos grandes áreas de desarrollo de ese concepto: la organización de la enseñanza y la atención al clima del centro. Ámbitos que requieren, claro está, competencias directivas relacionadas con la interacción y las distintas dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como la definición de un perfil profesional, dependiente del director, que ejerza tareas de gestión administrativa.

Llorent y Oria (1998) también advierten la confusión entre desempeño profesional y adscripción a cuerpos específicos, con los antecedentes de estructuras y procesos de nombramiento de directores anteriores al marco constitucional:

"Se observa, pues, una cierta tendencia a confundir profesionalización y la existencia de un cuerpo específico, y la posibilidad de movilidad entre directores de escuela (1934, 1967...) parece responder a esa idea de profesionalización, a la mentalidad de que un buen técnico en dirección sirve para cualquier organización que sea necesario dirigir, sin tener en cuenta que la escuela es un tipo de organización muy peculiar por su extremada desestructuración, y de ahí al establecimiento de un grupo separado de la función docente hay muy poco espacio por recorrer" (1998: 61).

Son otras las medidas que facilitan una mayor profesionalización del desempeño directivo, entre las que pueden considerarse tanto la formación inicial y continua como el aumento de los incentivos o el incremento de la autonomía para acometer las funciones (Llorent, 1995).

La profesionalización debe ser entendida, entonces, como el desarrollo de las competencias idóneas para el ejercicio de las funciones directivas. Pero, además de la formación y la experiencia, se "requiere fundamentalmente una concepción del desarrollo profesional que, al igual que para el desarrollo docente, consiga vincular e integrar evaluación, formación y mejora" (Villa y García, 2003: 14).

Saénz y Debón (2000) apuntan, a su vez, las características propias del marco de gestión de los directores, así como las competencias necesarias, para definir un perfil previo:

“En el caso del Director profesional debe asegurarse la capacitación técnica de los candidatos, teniendo en cuenta un perfil previo definido en función de las competencias, tareas y responsabilidades propias de la función directiva a desempeñar y del proyecto educativo y curricular propios del centro que ha de presidir su función directiva como marco de gestión” (Saénz y Debón, 2000: 119).

Estruch (2002 b), por su parte, critica la simplificación, la “confrontación maniquea” (p. 78), del debate en torno al carácter democrático de los modelos directivos: “*Democrático* se identifica con *electivo*, de manera que cualquier modelo directivo profesional es identificado con el autoritarismo, con el retorno al cuerpo de directores del franquismo, etc.” (2002 b: 77). Premisa por la que también podría cuestionarse el carácter del cuerpo de directores en Francia o Italia, con sistemas políticos plenamente democráticos; o, todavía con mayor desajuste, trastocar las coordenadas políticas con los mecanismos de accesos a la dirección: “Fijarse únicamente en el mecanismo de acceso a la dirección puede llevar a conclusiones absurdas, como la de que la terna de la época franquista era más “democrática” que el cuerpo de directores francés” (2002 b: 78). López Yáñez (1992) acude, en este sentido, a la “ideología antiautoritaria”, necesaria para combatir la dictadura, alguno de cuyos flecos todavía afectan al acceso y ejercicio de la autoridad del director: “Negar toda autoridad que no se ejerza colectivamente o la validez de toda decisión que no utilice el voto como procedimiento, constituyen presupuestos pseudodemocráticos asociados generalmente a una visión simplista y maniquea del fenómeno de la autoridad” (1992: 312).

Y si ante dirección profesional se esgrime la cautela de los “cuerpos” vitalicios, algo parecido ocurre con el liderazgo “instructivo” del director y los preceptos de las “escuelas eficaces”. Escudero (1997) se sitúa en esta clave cuando, tras referir las tareas del director centradas en el estímulo del trabajo y de las prácticas docentes, e incluso en la formación y supervisión del profesorado, se pregunta “si la acentuación de esta faceta instructiva de los directores no puede conllevar, de modo sutil, una forma de devaluar la iniciativa y formación didáctica del profesorado, o una manera ingeniosa de alinear su actividad docente con los valores y principios que subyacen al movimiento por la eficacia y la eficiencia en la educación” (1997: 59).

Reservas ante las que cabe descartar cualquier vinculación del liderazgo instructivo –y, por extensión, educativo o pedagógico– con el ejercicio o las maneras del adoctrinamiento. Esto es, la legitimidad del director no se construye sobre los preceptos de la formalidad, sino que se avala con el reconocimiento de sus competencias –si se quiere, de su estatus o prestigio–; y el poder que ostenta es más consonante con la capacidad de influir –si se quiere, de seducir– que con el ejercicio de la autoridad administrativa. Por esto mismo, no es que la profesionalidad de los directores se potencie a costa de la de los profesores, sino que el director profesional acrecienta la profesionalidad de los profesores. Y no se discute, tampoco, que esta última sea decisiva para la mejora y renovación de la educación, sino que la perspectiva de la mejora resulta compartida por director y docentes, a partir de las tareas que, en cada caso, les corresponden. Por eso se constata, a su vez, el liderazgo pedagógico ejercido por los profesores; y, por eso, también, al director profesional le concierne la orientación y supervisión de las prácticas docentes.

Pero las cautelas de Escudero (1997) tienen que ver con el estudio del liderazgo desde la perspectiva del rendimiento de los centros –bien al cobijo de las “Escuelas Eficaces” o ya al amparo de los “Movimientos de Calidad y Mejora”– a partir de las investigaciones que vinculaban el éxito de las escuelas consideradas eficaces con las competencias de liderazgo instructivo o pedagógico del director (Coronel, 1996; López Yáñez y otros, 2003). Contexto significativo, toda vez puede omitir otras tareas de la dirección relacionadas con la mejora de la enseñanza: “Debemos tener en cuenta el contexto de surgimiento del concepto, ya que si bien puede ofrecernos una imagen atractiva de los directores con actividades relacionadas con la mejora de la enseñanza, olvide otras dimensiones del papel del director en relación a las mismas” (Coronel, 1996: 166).

La propia evolución de los paradigmas y modelos sitúa al liderazgo instructivo en la encrucijada de la identidad. De una parte, se propone su retirada, en tanto que los directores deben centrarse en los resultados de los alumnos y el progreso de la escuela: la evaluación, antes que la enseñanza, y el liderazgo instructivo como propio de los profesores. Pero, en sentido contrario, la denotación instructiva equilibra, o descarga, las atribuciones de representación, administrativas y de mantenimiento, acaparadas por el director, a la vez que realza dimensiones próximas al currículo, la innovación, la corresponsabilidad, la reflexión crítica y la mejora. Esto es, la eficacia, la calidad o la mejora son un patrón de referencia para el liderazgo pedagógico, pero no constriñen el alcance mayor de su ejercicio: no ya centrado en los resultados como

indicador de rendimiento, sino, además, en procesos que se articulan en torno a la docencia y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje.

Tal como hace Gairín (2004), también puede apelarse a perspectivas críticas para señalar que "el liderazgo pedagógico pretende lograr que el profesorado se convierta en un profesional reflexivo que analiza colaborativamente las prácticas escolares vinculadas a los contextos políticos y sociales de referencia" (2004: 173); de manera que ese mismo liderazgo, antes que una práctica dirigida a la eficacia y la eficiencia de las escuelas, se ubica en el debate en torno al currículo y los proyectos de la escuela, y en la asunción, colectiva y comunitaria, del funcionamiento del centro como institución.

A su vez, el liderazgo profesional y pedagógico no se define en conflicto con la participación. Se han referido las capacidades de interacción, estímulo, motivación y orientación como propias del director profesional; pero la complejidad del currículo, de los procesos de enseñanza y de las prácticas docentes, además de otras cuestiones, no puede ser "administrada" por una sola persona de manera directa. Se aproxima, por tanto, el ejercicio de la dirección al de un liderazgo participativo, si bien distinto a la autogestión o la cogestión, en el que priman los acuerdos y el consenso. Estruch (2002 a: 137-138) aplica las características del liderazgo participativo a las tareas de la dirección y obtiene el siguiente decálogo:

1. *Orientación hacia el aumento permanente de la calidad*, entendida como mejora del servicio educativo en beneficio de los alumnos y de la sociedad.
2. *Planificación con visión de futuro*, basada en la renovación, en la adaptación a los cambios sociales y educativos.
3. *Detección y análisis de los problemas*: recogida de información, receptividad ante las opiniones y propuestas, establecimiento de un orden de prioridades, diferenciación entre lo accesorio y lo fundamental.
4. *Toma de decisiones con objetivos claros, temporalizados y evaluables*.
5. *Impulso de acuerdos acerca de las decisiones*: información general y específica para que todos sepan cuál es su responsabilidad, búsqueda de consenso, reformulación de objetivos a partir de la incorporación de las aportaciones personales o grupales.
6. *Ejecución compartida de las decisiones*: trabajo en equipo, coordinación, distribución de responsabilidades, delegación de tareas.

7. *Supervisión general del proceso educativo*: control de la planificación, coordinación de los distintos ritmos de trabajo, reajustes en función de los imprevistos y novedades, estímulo de los grupos de alta implicación, estímulo y control de los grupos de baja implicación.
8. *Evaluación del proceso*: objetivos alcanzados y no alcanzados, análisis de los factores que han contribuido a los resultados, fomento de la autoestima colectiva y personal, distribución equitativa de incentivos.
9. *Autoevaluación del director* y asunción de la responsabilidad propia y de la compartida.
10. *Balance y retroalimentación*: búsqueda de nuevos objetivos de mejora.

En este sentido, y considerada la realidad de la función directiva en nuestro contexto, López Yáñez y otros (2003) señalan, frente al liderazgo instructivo normalmente focalizado en el director, el ejercicio del jefe de estudios como miembro del equipo directivo que asume funciones de coordinación pedagógica; por lo que asocian "el ejercicio del liderazgo pedagógico al equipo directivo, al margen de quién asuma en cada caso dicha función" (2003: 300).

San Fabián (1992), a su vez, establece distintos tipos de conocimientos que deben manejar los directores como líderes pedagógicos: conocimiento de las personas, de la práctica docente, de las teorías organizativas y de los modelos y técnicas de organización. Y, como rasgo de la dirección pedagógica del centro educativo, Medina y Gento (1996), desde perspectivas similares a las ya señaladas de Álvarez (1997), refieren el liderazgo profesional sobre estas premisas: el director propicia el estudio y el desarrollo del conocimiento; impulsa la acomodación y el asentamiento de la institución educativa a los contextos y realidades que en ella influyen; resuelve con acierto los conflictos que puedan afectar a la calidad de la educación; potencia la incorporación de elementos de apoyo que redunden en la mejora de la educación, estimula la experimentación de innovaciones educativas; contribuye a la valoración de la enseñanza y de sus resultados, mediante el fomento de una cultura evaluadora; impulsa mejoras didácticas; promueve el estudio sobre la actividad educativa; se implica en la construcción de los diseños curriculares del centro; y fomenta la elaboración, seguimiento y mejora de la planificación y los proyectos educativos.

No muy lejanas en el tiempo, las referencias precursoras de este liderazgo "instructivo" pueden encontrarse en Greenfield (1987) cuando identificó tres dimensiones básicas del mismo: los directores tienen una visión clara de lo que se

pretende conseguir; esta visión da referencia a la gestión y dirección de los centros; y esos mismos directores centran su actividad en la instrucción y en la actuación de los profesores en las aulas. Hallinger y Murphy (1987), además, identificaron dos dimensiones características para la actividad de los directores como líderes pedagógicos: la organización de la enseñanza (definir la misión de la escuela y generar procesos de gestión instructiva relacionados con la coordinación curricular); y la atención al clima o ambiente del centro (relaciones escuela-comunidad, el lugar de trabajo y relaciones con y entre el profesorado). Leithwood (2004) reitera premisas similares al señalar, como prácticas específicas del director pedagógico, el establecimiento de la misión de la escuela (objetivos); la gestión del programa educativo (supervisión y evaluación de la enseñanza, coordinación del currículo, control del progreso del alumnado); y el estímulo de un clima positivo de estudio (respetar tiempos de estudio, promover el desarrollo profesional, mantener una gran amplitud de miras y proporcionar incentivos). Y Veenman (1996) llega incluso a destacar el carácter del director de centros docentes como formador de profesores (sobre todo, de aquellos con carencia de habilidades para el manejo de la clase), a partir de su emplazamiento como líder pedagógico.

Precisamente con la perspectiva de la dirección pedagógica, Escudero (2004) estima que el cumplimiento del derecho a una buena educación ha de considerar esa atribución pedagógica de la dirección en tanto que "núcleo organizador de sus contenidos y no un apéndice para quedar bien" (2004: 156). Destaca, como referencias para la misma, la activación de dinámicas de revisión y evaluación institucional que atiendan, de manera preferente, al grado en que se adquieren, por los alumnos, aprendizajes esenciales; la comprensión de los propios resultados y la adopción de las medidas organizativas y pedagógicas necesarias para alcanzar mayores cotas de mejora. Y subraya, con ese objeto, la necesidad de prestar mucha más atención y rigor a la formación inicial y continuada de los equipos directivos. La exigencia de responsabilidades y la rendición de cuentas son, a su vez, cometidos que atañen a la dirección pedagógica:

"La dirección ha de estar en condiciones de facilitar, apoyar y promover dinámicas conjuntas, pero también de exigir las responsabilidades y rendiciones de cuentas que sean pertinentes, precisamente para la mejora entre todos de la educación. Una cosa puede ser la dirección distribuida, como se dice ahora, y otra la desaparición del liderazgo dentro de los centros, haciendo bueno el dicho de unos por otros la casa por barrer" (Escudero, 2004: 156).



Gimeno (1995) refiere la vinculación de los estudios sobre la dirección escolar al liderazgo pedagógico; y destaca la inflexión producida entre las perspectivas tradicionales de análisis, aplicadas a las personas, tareas y estructuras, y las nuevas concepciones de transformación. En definitiva, la evolución de modelos centrados en las situaciones o contingencias, a partir de la distinción entre el liderazgo de transacción y el de transformación (Burns, 1978). En el primero, el director garantiza las condiciones de trabajo y los profesores realizan sus tareas con la referencia del cumplimiento de las metas, en un contexto de transacciones; mientras que el liderazgo transformacional entronca con la cultura de la organización, se centra en las personas más que en las tareas, y estimula la autonomía como base de la acción en mayor medida que la dependencia. Pero la referencia cultural no debe asimilar dos manifestaciones de la misma: la cultura organizativa escolar y la profesional de los docentes, de tal manera que se ignore la determinación de la primera para el ejercicio de la dirección escolar:

“Olvidar el componente institucional de las organizaciones escolares nos conduce a la negligencia de un aspecto peculiar de esa cultura que es la que en mayor medida, como se ha reconocido ampliamente, determina las peculiaridades de la dirección escolar. Se trata de la reiterada tendencia a asignar al director la responsabilidad sobre cuestiones de naturaleza claramente diferenciada como son las relativas a la gestión administrativa, la representación del poder institucional en el seno de la comunidad y el mismo liderazgo pedagógico” (Gimeno, 1995: 22).

Pérez Pérez (1998) vincula, así, la profesionalización docente con las claves del liderazgo pedagógico y transformacional, y reitera un concepto de Beltrán (1995) por el que la profesionalización alude a la participación o implicación de los empleados en el establecimiento de las normas o regulaciones que rigen los procesos propios de la actividad que desempeñan. De tal manera que se distingue entre profesionalidad y acreditación:

“El indicador que define esta profesionalidad nada tiene que ver con la acreditación o criterio credencialista más propio de aquellos modelos en los que la figura del director se identifica con un puesto administrativo y supone un escalón en el crecimiento de su carrera, pudiendo optar por su permanencia definitiva en ese escalón o ser éste un estadio más en todo ese proceso de la “carrera administrativa” (Pérez Pérez, 1998: 316).

Cuestión de relevancia, así como la extracción docente del director, al suponerse que su experiencia previa como profesor fundamenta su intervención en los procesos de

enseñanza y aprendizaje y otorga "intuiciones" o "sensibilidades" pedagógicas a la hora de afrontar funciones de otra índole. Sin embargo, esto no conduce a una transición lineal entre el ejercicio docente y directivo (Inbar, 1990), sino que el director opera en un espacio de funciones, de espacios y de tiempos distintos al del profesor; en definitiva, no es un "primero entre iguales", tal como suele caracterizarse en el sistema educativo español. El cambio de espacio social es el que se deriva de las tareas con adultos, además de con los alumnos, y requiere competencias de relación y coordinación. Y el cambio de tiempo sitúa las perspectivas a medio y largo plazo, en sintonía con la planificación, los proyectos y su gestión.

Las atribuciones duales del director -docencia y dirección, responsabilidades administrativas y liderazgo pedagógico- no son ajenas, tampoco, a una percepción "aditiva" de las mismas: "La dirección parte de la necesidad de un gestor administrativo, a la vez que un líder educativo, y que cualquiera que ostente la dirección, porque goce de una de tales atribuciones, debe asimismo cargar con las implicaciones de la otra" (Gimeno, 1995: 23-24). Dualidad de funciones que se asocia con los procedimientos y modos de acción: flexibilidad para el ejercicio de la dirección pedagógica, racionalidad para las tareas administrativas; e incluso, en última instancia, con el grado de formalidad que sustenta las posiciones -y la autoridad- del director. Aparece, entonces, la colegialidad como alternativa, la profesionalidad "extendida" de los docentes -que han de responsabilizarse de dimensiones mayores de la organización y no sólo del trabajo en las aulas-. O, lo que viene a ser lo mismo, idéntica extensión del liderazgo al conjunto de los profesores, para que asuman tareas tanto de gestión como académicas. Marcelo (1998) refiere la noción de "profesionalismo extendido" (Hargreaves y Goodson, 1986) y apunta algunas diferencias entre "profesionalización" y "profesionalismo". Con la primera, se alude al estatuto social de la profesión, a su capacidad de influencia en la sociedad, a la autonomía o valor que se le reconoce (Englund, 1996), así como a su ordenamiento y regulación. Mientras que el profesionalismo debe entenderse como "la capacidad de los individuos y de las instituciones en las que trabajan de desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los clientes, y en un ambiente de colaboración" (Marcelo, 1998: 398).

Una ambivalencia próxima a la anterior -gestión administrativa, cometidos pedagógicos- se aprecia en la definición de modelos directivos que oscilan entre la intención de control directo de los centros, de una parte; o la cesión de cuotas o capacidad de control a los órganos de gobierno, de de otra. Para Estruch (2002 a), lo

primero genera burocracia y lo segundo corporativismo; dificultades, en cualquier caso, para un dirección profesional y autónoma. Es más, del mayor o menor peso histórico o coyuntural de cada uno de esos modelos se derivan, en opinión del autor, las configuraciones de la dirección en el sistema educativo español. Aunque pueden advertirse ciertas constantes que, salvo excepciones como el cuerpo de directores de primaria (1967), se reiteran en la regulación del ejercicio directivo: la procedencia general del propio centro; la limitación legal del mandato o su duración vinculada a la confianza de la autoridad que nombra; el retorno, una vez concluido el mandato, como un compañero más del claustro de profesores que se había dirigido; o el ejercicio de funciones limitadas sobre el desempeño de los docentes.

A partir de una revisión de aportaciones anteriores (Buj y Sánchez, 1999; Carr y Kemmis, 1986; Escolano, 1980; García Carrasco, 1988; Gómez Dacal, 1991; Hortal, 1993; López, 1998; Tenorth, 1988; Touriñán, 1984, 1987, 1990, 1991, 1995; Touriñán, Rodríguez y Lorenzo, 1999), Batanaz y Álvarez (2002: 21-22) clarifican el concepto de profesión a partir del ejercicio de una serie de actividades, orientadas a la consecución de determinados fines, que se conforman, programan y llevan a cabo de acuerdo con las siguientes consideraciones:

- Existe un grupo de "iguales" que:
  - ✓ Realizan la misma gama actividades que las propias, con objetivos similares, recursos equivalentes, un proceso de entrenamiento homologado y expectativas parecidas para sus acciones profesionales.
  - ✓ Conocen la existencia de normas que regulan las prácticas: bien externas al propio centro o bien de carácter interno (deontológicas).
  - ✓ Conocen la existencia de un estatus socioeconómico propio de quienes ejercen esa actividad profesional.
  - ✓ Conocen la existencia de unos destinatarios de su ejercicio, cuyas necesidades atienden como objetivo preferente.
  - ✓ Reivindican la capacidad de emitir juicios propios y autónomos, fundados en criterios profesionales internos, así como el derecho de adoptar decisiones independientes.
  - ✓ Defienden tales capacidades y derechos como atribución exclusiva a quienes forman parte del grupo profesional.
  - ✓ Defienden, a su vez, el derecho a definir la organización, el funcionamiento y el desarrollo de la actividad profesional propia.

- ✓ Acepta y defiende una formación específica y reglada para el acceso al ejercicio de la actividad.
- Existe un soporte científico para las prácticas profesionales:
  - ✓ Es evidente y accesible para ser adquirido, difundido, criticado o revisado.
  - ✓ Sus contenidos, de manera general, pueden ser conocidos por los destinatarios de las prácticas.
  - ✓ Se diferencia, de forma explícita y clara, del necesario para el ejercicio de otras actividades.
  - ✓ Se considera necesario como recurso para satisfacer, de manera adecuada, las demandas de los destinatarios del ejercicio profesional.
- Existe un grupo social que puede reconocerse como destinatario de los beneficios que generan las prácticas profesionales:
  - ✓ En ese grupo se conocen, aunque sea en términos generales, los fundamentos y la razón de ser de la actividad profesional a la que acuden.
  - ✓ Se conoce el modo de acceso y los principios básicos que ordenan la profesión.
  - ✓ Es conocido, a su vez, un conjunto de condiciones de acceso al ejercicio profesional que pretenden asegurar el desempeño competente de las prácticas.
  - ✓ Los destinatarios reconocen, además, las dependencias y las limitaciones derivadas de la existencia de un grupo profesional. Sin embargo, el desarrollo de sus prácticas les merece una consideración positiva.
- Existen unas prácticas profesionales específicas que:
  - ✓ Son imprescindibles para satisfacer las demandas y se organizan de manera abierta a la crítica, el cambio y la mejora.
  - ✓ Cuentan con una regulación social que permite y facilita su control.
  - ✓ Requieren cierto grado de estabilidad y continuidad en su ejercicio, de tal manera que se consoliden los beneficios de las buenas prácticas y se eviten las disfunciones de un desarrollo incorrecto.
  - ✓ Están influidas, de manera significativa, por el contexto, las situaciones y la realidad en la que se ejercen.
  - ✓ Requieren la acreditación de las competencias que permiten afrontar y dar solución a los problemas propios de la actividad profesional.

En el rumbo de esta profesionalización cabe señalar, entonces, tres dominios específicos (Gómez Dacal, 1991: 119) que se deducen de las características anteriores:

- La capacitación necesaria para convertir, a quienes hayan de ser directores, en profesionales del "oficio o empleo de director".
- El sistema de selección aplicado a los candidatos que pretenden ejercer las funciones directivas.
- Las condiciones bajo las que el director profesional asume sus funciones (duración del mandato y cese, estatus en la organización, atribuciones y competencias, etc.)

Por lo que respecta a las capacidades directivas, de la profesionalización se deduce la necesidad de unas competencias que no forman parte de las propias del ejercicio docente. Por esto mismo, la apreciación objetiva de las destrezas específicas para el desempeño de la dirección "es el sistema que debe ser empleado para decidir quién ha de ejercerla" (p. 119). En otros supuestos, cuando las prácticas no requieren un patrón de saberes o cualidades específicas, suele recurrirse a procedimientos tales como la confianza de la autoridad superior o el apoyo mayoritario de aquellos órganos o personas a los que se les atribuye la facultad (elección). La acreditación para el ejercicio directivo, implantada con la LOPEG (1995), puede situarse en un espacio intermedio de profesionalización: los candidatos se eligen entre quienes, previamente, han acreditado -cuestionamiento del proceso, al margen- determinadas competencias. Y la LOCE (2002) selecciona por concursos de méritos que establecen requisitos para el desempeño. Las condiciones del ejercicio profesional, para completar las tres dimensiones señaladas, han de salvaguardar, reglamentariamente, las responsabilidades directivas y el grado de autoridad que se reconoce al director.

Es también de interés señalar otra dimensión resultante de la profesionalización: el desempeño ético que se deriva de una deontología (imparcialidad, solvencia, equidad, reserva...) especialmente necesaria cuando opera en servicios públicos.

La profesionalización, por tanto, no es una variable neutra, aunque tanto modelos autoritarios como democráticos de dirección puedan ser ejercidos, indistintamente, por "profesionales" o "no profesionales". Y es que la orientación directiva de unos u otros determina distintas maneras y fines del desempeño:

"Mientras que el director "profesional", que por definición es un buen conocedor de su oficio, sabe que la participación de todos los implicados en el proceso de trabajo

en las funciones directivas es un factor de productividad de gran importancia, cuya optimización es una exigencia inexcusable para asegurar la eficiencia de la organización, el no profesional la entiende, de acuerdo con la cultura de la dirección en la que él se inscribe, no en términos de productividad, sino en los de instrumento para otorgar satisfacción a los sectores cuya confianza debe mantener, con lo que no está asegurado que no dé muestras de entreguismo hacia unos e intolerancia hacia otros, situación que genera autoritarismo e ineficacia" (Gómez Dacal, 1991: 120).

## **4.2. Aportaciones de la investigación educativa sobre la profesionalización de la dirección en el sistema educativo español**

La estimación del desempeño profesional de la dirección y el ejercicio de competencias relacionadas han sido objeto de distintas investigaciones. Almohalla (1991), con una muestra de 94 directores de centros públicos (78%) y concertados (14%), entonces dependientes del MEC, de diferentes niveles (75% de Primaria, 12% de Bachillerato y 11% de Formación Profesional), realizó un estudio empírico sobre las funciones desarrolladas en la dirección y pudo concluir que la "dinamización de la vida del centro, promoviendo y coordinando experiencias innovadoras" obtenía un discreto 45% de aceptación, mientras que era mucho menor, 24%, la manifestada para la "supervisión del profesorado y corrección de errores ostensibles".

De la misma manera, mediante una encuesta contestada por 120 directores de centros públicos y privados de primaria y secundaria, Álvarez (1992) identifica, como tareas más frecuentes de los directores, las de "mantenimiento de la organización", en detrimento de las de "renovación pedagógica": solo el 8% del tiempo de los directores se ocupaba de la innovación. En esta misma encuesta, el 44% de los directores manifestó su conformidad con el modelo directivo entonces vigente y su opinión desfavorable con respecto a una identidad de la dirección que conlleve una situación diferenciada a la del profesorado. Es más, aunque la "dirección profesional" se identifica con la referencia del "cuerpo de directores", también se asocia la "profesionalización" con más y mejor formación. Parecido rechazo a la consideración "profesional" lo obtiene Gómez Dacal (1992) en una muestra de 228 directores y profesores de centros dependientes del MEC, aunque la opinión de los directores es relativamente más favorable.

Lorenzo (1994), mediante encuesta a 55 directivos, detalla la dificultad para ejercer este liderazgo: media de 2,75, desde 1 ("muy pocas posibilidades") hasta 5 ("muchas posibilidades"); sobre todo, en los que concierne a la posibilidad de definir, de manera clara y compartida, el tipo de centro que se desea tener y la consiguiente gestión del programa instructivo. Las tareas con mayores dificultades son, por este orden, las de "ajustar la actividad individual dentro del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela", "dedicar el tiempo necesario a la coordinación curricular", "permitir a los líderes instructivos incidir en las acciones educativas individuales una vez consensuadas", "asignación de cursos y materias a los profesores sobre criterios no meramente externos (antigüedad...)", y "realizar una política consensuada, no exclusivamente formal, sobre la evaluación (criterios, técnicas, participación...)".

Bernal y Jiménez (1992) y Gairín (1995) apuntan, a su vez, que los directivos quieren ser considerados como profesionales pero sin pertenecer a un cuerpo profesional. Además, los directores no consideran necesaria la autonomía del especialista, que domina las técnicas específicas de un profesional cualificado.

El trabajo dirigido por Gimeno (1995) destaca como referencia de los estudios empíricos sobre la dirección de los centros públicos, poco antes de la implantación de la LOPEG. Se ocupó, preferentemente, de la valoración de la función directiva y de las tareas de la dirección, mediante dos cuestionarios: uno para directores y otro para profesores. La muestra total fue de 1000 directores (700 del ámbito de influencia del MEC y 300 de la Comunidad Valenciana), de 414 centros, y 1000 profesores (en idéntico porcentaje), de 351 centros, de niveles de primaria y secundaria con distintos tamaños. Se adoptó, asimismo, como estrategia cualitativa de contraste, la de grupo de discusión con directores de centros a los que no se había enviado el cuestionario.

Las funciones de la dirección, objeto principal de este estudio de Gimeno, nos interesan aquí en lo que concierne a su vinculación con el liderazgo educativo del director. El autor las caracteriza así (1995: 141-142):

- Colaborar con los estudiantes y demás personal en el establecimiento de metas a largo plazo para el centro escolar.
- Ayudar a la consecución de un clima comprometido con la función académica del establecimiento escolar.
- Implicarse, junto a los servicios de la comunidad y demás recursos, para reforzar el currículum escolar.

- Estimular y motivar a los profesores para el mejor desarrollo de la enseñanza y el manejo de las clases.
- Confeccionar, junto a los profesores, metas realistas que puedan ser contrastadas en el proceso de consecución.
- Desarrollar, en colaboración, procedimientos de evaluación de programas para sugerir alternativas.
- Colaborar en la evaluación del personal.
- Proveer canales para la participación real y consistente de la comunidad.
- Estimular el continuo estudio de las innovaciones educativas.
- Impulsar la participación de los estudiantes para crear en ellos un sentido de afiliación e identificación.
- Establecer medios de aprendizaje profesional entre los docentes.
- Colaborar con los servicios de formación permanente.

Para la investigación, Gimeno y su equipo (1995) ordenaron en siete aspectos generales las actividades “por las cuales puede ser identificado, y puede él mismo identificarse, un profesor en su desempeño de funciones directivas” (p. 150): funciones pedagógicas de asesoramiento, funciones de coordinación, funciones de facilitación de clima social, funciones de control, funciones de difusión de la información, funciones de gestión y funciones de representación. Tales funciones se desagregaron, a su vez, en cuarenta y una competencias o facetas, reales y posibles, del papel de los directores. Por su oportunidad para el ejercicio de la dirección con claves educativas y profesionales, destacan las funciones de asesoramiento, de coordinación y de control. Las primeras, en opinión de Gimeno, son polémicas y controvertidas, ante el dilema que se plantea:

“El enfrentamiento entre la libertad pedagógica, como derecho y prerrogativa individual de cada profesor, frente a la puesta en común de un proyecto educativo compartido que, en tanto coordina a sujetos en unas ideas y directrices puede pensarse que resta libertad. Un proyecto que no nacerá ni crecerá espontáneamente sino estimulado, tarea a la que está llamada la dirección del centro” (1995: 155).

Por su parte, las funciones de coordinación deducen de las de asesoramiento y la investigación pretende comprobar si aplicarse a un proyecto común se considera pertinente como competencia de la dirección. Y el control, en sentido estricto, se vincula a la planificación, al cumplimiento de los fines, sin necesidad de una correspondencia estrecha entre control y búsqueda de eficacia o eficiencia. A partir de



tales premisas, el cuadro adjunto (fig. 4.1) da cuenta de las tareas asignadas a cada uno de esos grupos de funciones directivas:

Fig. 4.1  
Funciones y tareas de los directores

<b>Funciones pedagógicas de asesoramiento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor.</li> <li>• Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia.</li> <li>• Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación.</li> <li>• Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor.</li> <li>• Indicar al profesor la necesidad de apoyar a los alumnos con dificultades escolares.</li> <li>• Dar a los profesores sugerencias sobre el trato que dispensar a los estudiantes</li> </ul>
<b>Funciones de coordinación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerir aspectos comunes, no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) que tener en cuenta por los profesores.</li> <li>• Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas.</li> <li>• Vigilar que todos los profesores planteen un nivel de exigencia parecido.</li> <li>• Evitar que unos profesores sobrecarguen mucho más que otros a los alumnos con tareas para casa.</li> <li>• Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en los mismos días.</li> <li>• Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares.</li> <li>• Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro.</li> </ul>
<b>Funciones de control</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.</li> <li>• Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillo, patios, etc.</li> <li>• Ocuparse de que cada profesor cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.</li> <li>• Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos.</li> <li>• Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.</li> <li>• Desarrollar algún procedimiento de evaluación de centros, de sus actividades, resultados, etc.</li> </ul>

De: Gimeno (1995), págs. 151-152

Nota:

En el estudio se incluyen, como ya se apuntó, otros grupos de funciones: facilitar el clima social, funciones de gestión, de difusión de la información y de representación. Para las primeras, se estima la intervención del director como mediador, la ayuda y apoyo a los profesores para resolver problemas, procurar reuniones con los estudiantes, estimular el compromiso y la participación de éstos en el centro o mantener reuniones con los padres. Corresponden a la gestión la propia de los aspectos económicos, de la documentación del centro, del logro de recursos, del cuidado del centro, etc. Las funciones de difusión de la información conllevan el hacer llegar a los profesores las informaciones recibidas en el centro, informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento o transmitir información de las reuniones con los padres. Mientras que representar al centro, captar alumnado, mantener contactos con la Administración y otros centros e instituciones, así como lograr una imagen propia del centro, son funciones de representación.

Cada una de estas actividades o tareas fue valorada, asimismo, considerando cuatro dimensiones: la pertinencia de las mismas, su relación con el buen funcionamiento del centro, la frecuencia de su práctica y la conflictividad que puede generar su ejercicio. Y estos son, entonces, algunos de los resultados obtenidos:

- Las tareas pedagógicas y de coordinación son las que alcanzan índices de pertinencia más bajos. Son las actividades de información, las desarrolladas para favorecer el clima social y las de gestión, las valoradas como más pertinentes a la función de director: "La actual función directiva no está regulada para otra cosa ni, por lo mismo, produce otra representación ideal en quienes la desempeñan" (Gimeno, 1995: 185). La dispersión de las opiniones entre los directores, en el ámbito del asesoramiento pedagógico y de la coordinación, anticipan el ya anunciado carácter de funciones polémicas.
- Las actividades menos relacionadas con el buen funcionamiento del centro son, a su vez, la de asesoramiento pedagógico; es decir, aquellas que prestan la especificidad propia de las organizaciones escolares: "La idea implícita dominante es, en consecuencia, que en las organizaciones escolares no importa tanto su objeto como su funcionamiento mecánico o, expresado en términos de racionalidad, la de carácter instrumental frente a la racionalidad de valor" (p. 192).
- Las funciones menos practicadas vuelven a ser las de asesoramiento pedagógico; sobre todo, las referidas al resto de los profesores:

"Los directores escolares no centran prioritariamente sus energías en funciones de líderes pedagógicos dentro de los equipos de profesores. Ni está configurado su puesto en la actualidad para ejercer esa función, ni la asumen como relevante frente a otras: son funciones que provocan respuestas contradictorias, no es frecuente su práctica –siempre según estimación subjetiva y en relación a otras actividades– y, por lo tanto, dado que el puesto se elige, tampoco será esta dimensión relevante en el proceso de su elección. Es posible que su experiencia como "buen docente-potencial asesor" –el papel de monitor o líder de un grupo pedagógico– pueda llegar, siquiera, a no ser decisiva al presentarse a la elección y al ser elegido por sus compañeros" (Gimeno, 1995: 199-200).

- Si se estima la conflictividad de las tareas, nuevamente aparecen como actividades más problemáticas las de coordinación y liderazgo pedagógico, junto a las de control. Aunque, como se apuntaba en el caso de la pertinencia, se verifique un disenso amplio en las opiniones de los encuestados.

Teixidó (1996) puso el interés en los "factores internos" de la dirección, para indagar en la percepción que los directores, así como los diversos sectores de la comunidad educativa, tenían de la dirección. Manejó 1145 cuestionarios contestados por 131

centros, públicos y concertados, de primaria y secundaria; además de 41 entrevistas a distintos representantes de la comunidad educativa. Una conclusión es destacada: la percepción mayoritaria que tienen del director, tanto los equipos directivos, como el profesorado y el personal no docente, es la de compañero (40%); percepción que coincide con la que los propios directores tienen de su cargo. Por esto mismo, se estima limitada su autonomía, y las expectativas con respecto a lo que debería hacer el director se desvanecen ante lo que, realmente, puede hacer. En definitiva, la dialéctica entre el acuerdo con un sistema vinculado al proceso de democratización de la escuela y la constatación, con discrepancias, de las alternativas de un desempeño más profesional.

Ya en 1998, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) realizó un amplio estudio sobre el funcionamiento de los centros en los que se impartía la Educación Secundaria Obligatoria. La encuesta se realizó en centros de toda España (salvo Andalucía y Canarias), en 1997, y se recibieron 4661 cuestionarios (de 534 centros) cumplimentados por miembros de equipos directivos y de distintos sectores de la comunidad educativa: 3111 cuestionarios procedían de centros públicos y 1559 de centros privados. La amplitud de la muestra atribuye relevancia a este estudio, del que se obtiene una conclusión destacada con la perspectiva de los cometidos de los directores: aunque todas las funciones directivas alcanzan una valoración alta, es relativamente menor el peso de las relacionadas con el profesorado. Además, son los centros concertados los que incrementan significativamente la valoración de estas últimas funciones.

Borrell, Teixidó y Tomás (1998) comprueban que son los centros concertados, al igual que en el estudio del INCE (1998), los que manifiestan más acuerdo con respecto a las medidas que conllevan la profesionalización directiva. Otra variables, como el nivel educativo o el tamaño de los centros, informan de una mayor aceptación relativa de la profesionalización en centros grandes y que imparten educación secundaria.

Aplicados a las funciones que desempeñan los directores, Gairín y Villa (1999) estudiaron el funcionamiento de los equipos directivos de 54 centros, con proporciones equilibradas de los niveles de primaria y secundaria, así como de titularidad pública y privada. Las funciones directivas fueron agrupadas en 31 apartados y se clasificaron en función de su viabilidad. Solo en un grado medio de ésta se encontraban las que hacen referencia al aspecto pedagógico, mientras que las menos factibles son las de control y evaluación. Puede apreciarse, además, la mayor viabilidad de los directivos

de los centros concertados para incidir en el ámbito pedagógico y en el profesorado. Armas y otros (1999) obtienen resultados parecidos con una muestra de 38 directores de primaria y secundaria. Preguntados por el grado de dificultad de las tareas directivas (en una escala de 1 a 6), se concluye una dificultad mayor para dinamizar y liderar la implantación de reformas y cambios (3,7); desarrollar procedimientos de evaluación interna del centro (3,6); sugerir trabajos interdisciplinares al profesorado (3,4%); procurar mejores rendimientos académicos de los alumnos, asesorar a los profesores en la realización de las programaciones docentes (3,3); atender a la homogeneidad de las exigencias académicas y coordinar al profesorado de distintos niveles (3,2). Son menos complejas, entonces, las funciones relacionadas con la información, la representación o la gestión administrativa.

El trabajo de Saénz y Debón (2000), por su parte, concluye con la relevancia del "aspecto profesional" para la elección del director:

Fig. 4.2:  
Aspectos que deben primar en el acceso a la dirección

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
• El aspecto profesional	84	<b>64,6</b>	44	62,6	40	66,7
• El aspecto profesional en sintonía política con la Administr.	12	<b>9,2</b>	8	11,4	4	6,7
• El carácter democrático de la elección	34	<b>26,2</b>	18	25,7	16	26,7
	130	100	70	100	60	100

De: Sáenz y Debón (2000), pág. 118.

Circunstancia por la que los autores proponen un procedimiento de acceso basado en los principios de mérito, capacidad y formación; a partir de un perfil previo y profesional: "Se deduce que el acceso a la función directiva debería plantearse entre profesores de reconocido prestigio y atendiendo a un concurso de méritos, fallado con garantías de objetividad, y del cual podrían formar parte además de la Administración, la comunidad educativa del centro en el que se va a desempeñar el cargo" (p. 119).

Estruch (2002 a) se aplica también al estudio de las funciones directivas: en este caso, mediante encuesta a directores de centros públicos de educación secundaria, con la referencia de los trabajos de Gimeno (1995) y de Gairín y Villa (1999). La encuesta se realizó el año 2001 a cincuenta directores y, con objeto de medir las disfunciones de la dirección, los encuestados valoran las tareas directivas con una doble puntuación: "la de la importancia que la tarea tiene para el buen funcionamiento del centro; y la del grado de viabilidad que creen tener para llevarla a efecto con eficacia. La diferencia entre la importancia y la viabilidad nos dará el grado de

disfunción” (Estruch, 2002 a: 5). Las cuestiones planteadas tienen que ver con el liderazgo institucional, el liderazgo pedagógico, la gestión de los recursos materiales y humanos, la valoración del modelo de dirección vigente, las alternativas al mismo y la satisfacción profesional. Estos son algunos de los resultados que se obtienen:

- Valoradas entre uno y cinco puntos, las tareas de tipo representativo e institucional reciben más puntuación, en su grado de importancia, que las de carácter pedagógico. Sin embargo, la supervisión de la actuación pedagógica del profesorado obtiene una puntuación de 4,8, cuando es una tarea no atribuida a los directores en el ordenamiento normativo. Este mismo cometido de supervisión, al que se atribuye alta importancia para el funcionamiento del centro, es, a su vez, el menos viable (1,9). En definitiva, por lo que se refiere a las tareas menos viables:

“Resulta muy significativo que sean precisamente aquellas que más incidencia tienen en la calidad educativa del centro: el trabajo del profesorado, la mejora de los resultados de los alumnos, la renovación pedagógica, la evaluación de la calidad... Prácticamente todas las tareas de liderazgo pedagógico y de la gestión de recursos humanos figuran en el listado de las que los directores consideran menos viables, es decir, más difíciles de llevar a cabo con eficacia” (Estruch, 2002 a: 110).

- Puesto que la importancia alude al ámbito de lo ideal y la viabilidad al de la realidad, las funciones de índole pedagógica son las que alcanzan una alta disfunción, si se quiere, entre la realidad y el deseo.
- El acuerdo de los directivos con el modelo entonces vigente (LOPEG, 1995) sólo alcanza un 2% de los encuestados, mientras que el 16% estima que requiere pequeños cambios y el 82% manifiesta que son necesarios cambios profundos.
- Las alternativas más valoradas al modelo de dirección han sido el concurso de méritos (3,4 puntos en una escala de 1 a 5) o la selección realizada por una comisión mixta entre la Administración y el consejo escolar del centro (3,2). El concurso-oposición a un cuerpo de directores obtuvo 2,5 puntos y la no limitación del mandato, como elemento más que modelo propio, 2,8.

En un estudio empírico igualmente ocupado en la percepción que directores (15) y profesores (150) de educación secundaria tienen sobre las tareas directivas, Quintero (2002) parte de seis categorías: gestión y administración, dirección, liderazgo pedagógico, cultura y clima escolar, evaluación y control, representación, información

y comunicación. Los 60 ítems del cuestionario se valoran tanto por su importancia para el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la enseñanza, como por la frecuencia con la que se ejerce cada una de las tareas y el nivel de dificultad o conflictividad que se aprecia en su desarrollo. Las conclusiones obtenidas coinciden con las de otros estudios: una tarea de liderazgo pedagógico, "implicar al profesorado en la discusión y formulación de propuestas de mejora", es la más valorada por su importancia. Sin embargo, no figura ninguna tarea de liderazgo pedagógico entre las diez ejercidas con mayor frecuencia por los directores: la frecuencia no se corresponde con la importancia atribuida. Los cometidos pedagógicos, en cambio, sí están entre los de mayor nivel de dificultad que perciben los directores. Es el caso, de "involucrar al profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia práctica"; "promover y animar al profesorado a iniciar proyectos de innovación y mejora de las prácticas educativas"; "procurar y vigilar que todos los profesores planteen un nivel de exigencia similar con respecto a los alumnos"; "mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor"; "implicar al profesorado en la discusión y formulación de propuestas para mejorar la actividad educativa y calidad del centro"; "sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de consensuar valores y clarificar los objetivos del centro"

Para Villa y García (2003), los directivos priorizan las competencias personales (relación, comunicación, honestidad) y participativas (dinamizar, coordinar, mediar, suscitar participación y entusiasmo) frente a las técnicas y metodológicas. Y cuando aluden a sus "competencias reales" se perciben con suficiencia en las de carácter personal, pero no así en las participativas, técnicas y metodológicas:

"Se autoperciben con competencias técnicas y metodológicas insuficientes en lo relativo a conocimientos del currículum e investigación, ejercicio del control-evaluación, organización de su tiempo y competencia para anticipar y solucionar problemas y conflictos. También dudan de su capacidad de liderazgo y de su resistencia ante las presiones" (Villa y García, 2003: 8).

Batanaz y Álvarez (2002) abordan las concepciones generales de la función directiva y las ideas sobre el ejercicio de la misma, a partir de un cuestionario que responden 1005 profesionales con distinto grado de experiencia directiva o de desempeño de tareas de asesoramiento, orientación e inspección. Las valoraciones se analizan, igualmente, en función de distintas variables: localidad, edad, sexo, experiencia docente, etapa en la que se imparte docencia, tamaño del centro, titulación de los encuestados. En los 50 ítems del cuestionario se distribuye, de forma equilibrada, la

tendencia de gradiente favorable o desfavorable a la profesionalización, "permaneciendo ésta oculta para los encuestados, de modo que al emitir éstos sus respuestas no conocieran si aprobaban o desaprobaban con ellas la profesionalización de la función directiva" (2002: 23).

El estudio de Batanaz y Álvarez parte, por ello, de la intención de contrastar las características de las profesiones con las concepciones de los profesionales de la educación en torno a la función directiva, a partir de una hipótesis clara: "El pensamiento de los profesionales de la educación puede proporcionar fundamentos válidos para sostener que el ejercicio de la función directiva debe ajustarse a las exigencias admitidas como propias de las actividades profesionales" (2002: 19). Dos dimensiones consideradas en esta investigación nos interesan de manera especial: la "concepción general de la función directiva" (fig. 4.3) y las "ideas sobre el ejercicio de la función directiva" (fig. 4.4).

A partir de una puntuación medida final de 6,58 (escala 0 a 10), "el resultado indica que los profesionales de la educación se encuentran en un estadio de superación de la indecisión, y apoyan con mucha moderación la tendencia hacia la profesionalización de la función directiva" (Batanaz y Álvarez, 2002: 25). Acuerdo que es mayor (7,14) en el grupo de docentes con experiencia directiva, orientadores, asesores e inspectores de educación; así como en los mayores de cincuenta años (6,7) y en los licenciados universitarios (6,8); o entre los profesores con más larga experiencia profesional (6,7). Una conclusión se deduce de lo anterior: "A medida que los profesionales de la docencia enriquecen su visión de la completa realidad escolar participando en el desempeño de puestos de responsabilidad, su visión favorable a la profesionalización de la función directiva se incrementa" (2002: 30).

La valoración es más favorable hacia la profesionalización si se consideran las dos dimensiones aquí apuntadas: "concepciones generales de la dirección" (6,7696) e "ideas sobre el ejercicio de la función directiva" (6,9604); mientras que la "selección y el acceso a la dirección", otra dimensión del estudio ya estimada en el capítulo anterior, registra la media más baja de las tres (4,610): "se trata del aspecto de mayor dificultad a la hora de definir las perspectivas de profesionalización de la función directiva" (2002: 32).

Una revisión de las puntuaciones obtenidas para el ámbito "concepción general de la función directiva" aporta evidencias destacadas: la posibilidad de que un centro

educativo pueda funcionar, eficientemente, sin la aceptación y el apoyo de la comunidad educativa (9,055); esa misma posibilidad aplicada a que sea factible desempeñar la dirección sin haber ejercido la profesión docente (8,905); o que las personas que acometen la dirección necesitan escasas aportaciones, contactos y relaciones con colegas (8,840); o que los directores deben decidir personalmente sus propias competencias y responsabilidades, sin necesidad de que sean comunes con el resto de profesores (8,569); o que la función directiva deba orientarse a mejorar el trabajo de los miembros de la comunidad educativa del centro (8,517). Existen desacuerdos claros, a su vez, con respecto a que la valoración social de la dirección se derive de la posición socio-económica de quienes la ejercen (2,111); o con el hecho de que la dirección de un centro se reserve al profesorado que tenga destino en él (2,926).

Fig. 4.3:  
Concepción general de la función directiva

	Media	Desv. típ.
• La dirección de un centro educativo puede funcionar eficientemente sin la aceptación y el apoyo de la comunidad educativa.	9,055	1,450
• Debería ser posible el acceso a la dirección escolar sin haber ejercido la profesión docente.	8,905	1,913
• Las personas que ejercen la dirección necesitan escasas aportaciones, contactos o relaciones con colegas.	8,840	1,659
• Los directores y directoras deben decidir personalmente sus propias competencias y responsabilidades, sin necesidad de que sean comunes al colectivo.	8,569	1,738
• La función directiva debería orientarse a mejorar el trabajo de los miembros de la comunidad educativa del centro	8,517	3,215
• Quienes aspiren a ejercer la dirección deberían tener formación en tareas relacionadas con la organización y el funcionamiento de las instituciones escolares.	8,505	1,542
• Los candidatos a ejercer la dirección deberían tener conocimientos sobre la forma de gestionar y gobernar las instituciones escolares.	8,379	1,259
• Quienes ejercen la función directiva necesitan apoyar sus prácticas en una serie de normas legales y controles que garanticen el ejercicio de su actividad de forma competente y responsable.	8,294	1,771
• Quienes aspiren a la dirección de centros de educación secundaria no deberían necesitar formación pedagógica previa.	8,226	2,067
• La función directiva se puede ejercer perfectamente sin que la comunidad educativa conozca sus fundamentos, posibilidades y limitaciones.	8,174	1,916
• Además de las normas legales, debe haber normas elaboradas por quienes ejercen la dirección, conforme a la experiencia, aceptadas y consensuadas por el colectivo.	8,056	1,946
• Existen conocimientos específicos relacionados con la función directiva que son necesarios para ejercerla de forma competente.	8,035	1,805
• El buen funcionamiento de las instituciones escolares y los objetivos que éstas persiguen se pueden alcanzar con la función directiva y sin ella.	7,707	3,166
• Las condiciones para acceder al ejercicio de la dirección deberían establecerse para cada ocasión, sin necesidad de una reglamentación estable.	7,527	2,249
• Las personas que han desempeñado tareas directivas están mejor preparadas para ejercer la docencia que antes de hacerlo	7,302	2,328
• El ejercicio de la dirección debería tener repercusiones positivas sobre el futuro profesional de quienes la ejercen.	6,958	2,511
• Los conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión docente están muy relacionados con la función directiva y son suficientes para ejercer ésta.	6,788	2,097
• Los conocimientos necesarios para el ejercicio de la función directiva deben adquirirse cuando ya se tiene experiencia profesional docente.	6,778	2,346
• La función directiva posee objetivos que apenas la diferencian de los propios de la función docente.	6,650	2,254



• La valoración social de la dirección escolar debería derivarse del prestigio de su actividad y de la autoridad de sus decisiones.	5,873	2,689
• La responsabilidad de la dirección de una institución educativa debe corresponder a una persona, sin perjuicio de que ésta trabaje conforme a los principios de colaboración y participación.	5,585	3,043
• Las personas que desempeñen tareas de dirección deberían disponer de garantías de continuidad en su actividad, dentro del propio centro o en otro.	5,162	2,656
• Los conocimientos necesarios para el ejercicio de la función directiva deberían adquirirse conjuntamente con los propios de la función docente, de forma que constituyeran un complemento de éstos.	4,775	2,434
• Quienes aspiren a dirigir centros de educación infantil y primaria deberían ser docentes con una licenciatura universitaria en alguna especialidad psicopedagógica.	3,728	2,471
• La función directiva debe diferenciarse claramente de cualquiera otra profesión relacionada con la educación.	3,180	2,250
• El acceso a la dirección de un centro educativo debería estar reservado al profesorado que tenga su destino en él.	2,926	2,372
• La valoración social de la dirección escolar debería derivarse de la posición socioeconómica de quienes la ejercen.	2,111	1,750
	<b>6,7696</b>	<b>0,7456</b>

De: Elaboración propia, a partir de Batanaz y Álvarez (2002)

A su vez, consideradas las "ideas sobre el ejercicio de la función directiva", es significativo que los encuestados vinculen el ejercicio de la dirección con el cumplimiento de instrucciones provenientes de superiores jerárquicos (8,903); o la solución de los problemas según la visión del director, sin necesidad de trabajo en equipo ni deliberaciones compartidas (8,785). La puntuación más baja de esta dimensión (4,089) la obtiene el siguiente ítem: "Las decisiones de los directores deberían adoptarse únicamente a través de procedimientos democráticos, en los que se ponga de manifiesto el acuerdo mayoritario de las personas que desarrollan su actividad en el centro".

*Fig. 4.4:  
Ideas sobre el ejercicio de la función directiva*

	Media	Desv. típ.
• Quienes ejercen la dirección deben limitarse a cumplir las instrucciones de sus superiores jerárquicos, sin necesidad de buscar metas que enriquezcan y amplíen las posibilidades educativas del centro.	8,903	1,437
• La solución de problemas por parte de los directores debería basarse en su propia visión, sin necesidad de trabajo en equipo ni deliberaciones compartidas.	8,785	1,497
• La función directiva debería ocuparse prioritariamente de actividades que contribuyan al desarrollo de la función educativa del centro.	8,063	3,200
• Las personas que ejercen la dirección deberían tener el mismo salario que los docentes.	8,048	2,213
• La satisfacción en el trabajo de las personas que ejercen la dirección debería estar basada en la comprobación de los progresos y mejoras llevados a cabo bajo su influencia.	7,949	1,796
• Las personas que ejercen la dirección deberían tener un salario superior al de quienes ejercen exclusivamente la docencia.	7,915	2,213
• Los directores deben tener capacidad para tomar decisiones por sí mismos cuando sea necesario para el mejor funcionamiento del centro.	7,807	1,803
• La función directiva debería ser evaluada para contribuir a su mejora.	7,768	1,903
• Quienes ejercen la dirección deberían tener autoridad para hacer cumplir a los miembros de la comunidad educativa las normas, acuerdos y decisiones que ordenan la vida del centro.	7,657	2,044
• La satisfacción en el trabajo de las personas que ejercen la dirección debería derivarse de los beneficios económico-sociales obtenidos.	7,427	2,276

• Quienes ejercen funciones directivas deberían prestar atención prioritaria a las actividades de gestión burocrática.	7,286	1,951
• Los criterios y decisiones de los directores, siempre que se adopten según la normativa, deberían ser decisivos para el gobierno del centro respectivo.	6,576	2,379
• La atribución de estímulos y recompensas, así como al exigencia de responsabilidades al personal destinado en el centro, deben quedar al margen de las competencias de la dirección.	6,286	2,632
• La evaluación de la función directiva debería basarse principalmente sobre la comprobación de los progresos pedagógicos realizados.	5,694	2,357
• Los directores deberían someter la organización de sus actividades y de su tiempo a la aprobación de la comunidad educativa del centro	4,935	2,499
• Quienes ejercen la dirección deberían tener algún tipo de competencias sobre la selección y estabilidad del personal destinado en el centro.	4,853	3,051
• Las decisiones de los directores deberían adoptarse únicamente a través de procesos democráticos en los que se ponga de manifiesto el acuerdo mayoritario de las personas que desarrollan su actividad en el centro.	4,089	4,180
	<b>6,9604</b>	<b>0.9929</b>

De: Elaboración propia, a partir de Batanaz y Álvarez (2002)

### 4.3. Directrices generales para el debate sobre la profesionalización

Los resultados de la investigación anterior aportan claves destacadas para el debate sobre la profesionalización. Aunque la controversia continúa siendo notoria con respecto a la selección y el acceso a la dirección, las concepciones generales de ésta y las ideas sobre su ejercicio registran valoraciones "llamativas", dados los precedentes tan afirmados de un modelo de dirección que se articula sobre procesos de participación y cogestión. Interesa, por tanto, concluir con algunas directrices que orienten el debate, todavía incipiente y abierto, sobre el ejercicio profesional de la dirección.

- De manera general, esta configuración directiva no se ha manejado en la ordenación del sistema educativo español y, por esto mismo, genera indecisiones e incertidumbre. Un elemento crítico del debate tiene que ver, así, con el desempeño de la dirección en tanto que derivado del ejercicio docente; de tal manera que se sobreestimen, o generalicen, las destrezas docentes como suficientes para el ejercicio directivo. Escudero (2004) llega incluso a referir que el carácter de "paréntesis temporal y superpuesto a la condición docente" (p. 149), puede manejarse como excusa o pretexto para no acometer la necesaria formación de los directores.

- Los contenidos de ésta son casi siempre prácticos, al sobrentenderse que la condición previa de profesor otorga competencias holgadas en ámbitos pedagógicos, curriculares o didácticos. Peor se ponen las cosas cuando los contenidos de la formación no se consideran pertinentes y realistas dada la situación de buena parte de los centros. Incluso puede haberse instalado la sospecha de que el ejercicio de la dirección cercena la "sensibilidad pedagógica", por lo que ha de completarse con tareas docentes:

"Parece como si existiera un temor más o menos explícito de que el ejercicio de la dirección tiene más probabilidades de desarrollar una profesionalidad gerencial cuando no estrictamente burocrática. Por ello, al docente que decide dar ese paso, hay que protegerle limitando los tiempos de permanencia, y dejándole así bien claro que su identidad fundamental es la docente" (Escudero, 2004: 150).

- Otra presunción básica también interviene en el análisis de la profesionalización: el modelo representativo y el aval incuestionable de la elección. Esto es, se presupone una relación directa entre el procedimiento participativo para elegir al director y la implicación y la colaboración de los distintos sectores en la toma de decisiones importantes del centro. Sin embargo, "cada día se hace más difícil el trabajo en los centros por ausencia de un verdadero liderazgo profesional y el clima de colaboración y participación que en su tiempo justificó el modelo hoy en día se ha convertido en estructura puramente burocrática" (Escudero, 2004: 80).
- El ejercicio, personal e individual, del liderazgo pedagógico puede interpretarse con los riesgos de la *sobredimensión*. No se trata, entonces, de encontrar individuos excepcionales, dotados de competencias *mágicas*, porque "resultará bastante difícil que una nueva cultura pedagógica con sus inevitables repercusiones en la dimensión organizativa se pueda hacer realidad sólo a partir de la acción de las personas que desempeñan momentáneamente la dirección" (Gimeno, 1995: 276). Y es que el liderazgo educativo y profesional del director no opera en el vacío, sino que estimula y depende, a la vez, del liderazgo educativo, y de la profesionalidad, de los docentes: "Un director difícilmente puede servir como líder instructivo para un centro escolar sin la participación sustancial de otros educadores y el desarrollo de una capacidad de liderazgo entre todos los miembros de la comunidad escolar" (González, 2003: 5).
- El carácter estable de la dirección profesional es otra directriz relevante. Puede funcionar, en unos casos, la lógica del experto: "El procedimiento de disponer de

directivos seleccionados como personal permanente para el desempeño de la función directiva opera con la lógica del *experto* de valía universal (para cualquier situación) y permanente (para toda la vida)" (Gimeno, 1997: 62), supuesto difícil de mantener ante la adecuación a nuevas situaciones y problemas. O confrontarse las posiciones que diferencian el sentido de la profesionalización: ya como preparación para el ejercicio de la función directiva, ya como hacer de la dirección una profesión específica. Pero el debate ha de abrirse considerando la conjunción entre estabilidad y evaluación. La primera no tiene por qué conllevar la entidad de un *cuerpo* (posibilidad tampoco desdeñable, porque la aversión a los cuerpos conduce a cuestionar la función pública docente), sino que puede sustentarse en un desempeño estable, salvo que se abandone por propia voluntad o evaluación negativa: "ser función y no cuerpo" (De Vicente Algueró, 2001: 9). Además de concurrir distintas perspectivas de control y colegialidad: "El control democrático técnico (ejercido por el propio equipo de enseñantes), social (por los miembros de la comunidad educativa) y externo (por los servicios de supervisión) y el desarrollo colegiado de la dirección son requisitos indispensables para una acción directiva eficaz y justa" (Antúñez, 1997 a: 47)

- Un tanto manida resulta la legitimación democrática cuando se atribuye, de forma casi exclusiva, a los procedimientos de elección. Tal como sostiene Mestres (1988), no es el procedimiento de acceso el que garantiza la democracia en la escuela, puesto que las formas de control y regulación existentes la salvaguardan en mayor medida que la democratización de sus procesos internos.
- La dirección educativa y profesional se sustenta en la independencia de criterio, en las competencias que permiten asumir un liderazgo educativo en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se requiere, por tanto, un director capaz de desenvolverse en las interacciones y conflictos, agente de cambio y preocupado por todas aquellas variables que redundan en la calidad del servicio educativo: entre éstas, la evaluación y adopción de mejoras.
- Los requisitos y procedimientos de acceso a la dirección se mantendrán en un estatus semiprofesional en la medida en que no aseguren, de mejor manera, la viabilidad para el ejercicio de las competencias directivas. Asimismo, debe aminorarse el efecto de ciertas *hipotecas*: entre otras, la procedencia y el retorno al mismo claustro, o el carácter de la representación que asume el director (la independencia del experto competente o la subordinación administrativa). Con

respecto a la procedencia de los directores, es necesario superar el *compañerismo corporativo*, para situar las relaciones en el ámbito de la profesionalidad y en el control de los resultados del ejercicio docente de los profesores por el propio director.

- El carácter relevante del director, como figura destacada del sistema educativo, conlleva la necesidad de salvaguardar ciertas garantías de homologación en los procedimientos de acceso para el ejercicio de sus funciones. El grado de evidencia de este presupuesto básico es objeto de nuestra investigación.

Así descritas, tales coordenadas pretenden situar el análisis y debate sobre la profesionalización del ejercicio directivo. Espacio de controversia en el que, de manera poco afortunada, suelen apreciarse las limitaciones propias de los prejuicios y la simplificación. Sin embargo, tanto la perspectiva del entorno europeo como las evidencias, aunque tibias, de la evolución de las concepciones, permiten aventurar líneas de avance hacia la profesionalización que fueron anticipadas, en el sistema educativo español, con la acreditación para la función directiva (LOPEG, 1995) y los procesos de selección, mediante comisiones específicas y concursos de méritos, que introduce la LOCE (2002) en el acceso a la dirección.

Tal vez pueda corregirse, así, la falta de coherencia entre el modelo directivo y el modelo de centro que propician las leyes (Sarasúa, 2003); e incluso, con mayor alcance, se resuelva la propia definición de un modelo que algunos señalan como asignatura pendiente e histórica:

“La dirección escolar en España es una asignatura pendiente que tiene una larga historia de despropósitos en los que se ha demostrado escasa decisión política para implementar modelos sólidos por más que éstos deban estar sometidos a los necesarios procesos de revisión y mejora. Hay una cultura generalizada de no abordar las causas que están en la razón de ser de los acontecimientos por más que éstos no satisfagan a nadie” (Pérez Pérez, 1998: 323).

En cualquier caso, conviene aproximarse a la dirección profesional con el bagaje de los modelos que se adoptan en los sistemas educativos de nuestro entorno y, sobre todo, descargados de presunciones simples. El valor simbólico de la participación, su concurso para la gestión de los centros y la inspiración democrática en la que se sostiene, no resultan afectados, ni constreñidos, cuando se denota la dirección con

elementos de profesionalidad; o cuando, como efecto, las competencias o los controles técnicos y sociales se ejercen en ámbitos propios y complementarios.

## **SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO DE DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA**

Algunas dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas

### **Segunda parte**

## **PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**





# 5

## Descripción del proceso de investigación

La naturaleza la investigación que se acomete en esta tesis entronca, de manera directa, con las fuentes documentales, generalmente normativas, que establecen tanto el carácter básico de los procesos de selección y nombramiento de los directores, como su posterior desarrollo por las distintas Administraciones educativas. Esto es, el análisis documental, la categorización de dimensiones y las unidades y registros textuales constituyen el soporte metodológico de la investigación. Detallemos, entonces, el proceso seguido, además de otras cuestiones en torno a la obtención de datos y a la naturaleza y codificación de las fuentes de procedencia.

### 5.1. El proceso de investigación

Puesto que en el capítulo 1 se señalan los objetivos e hipótesis de la investigación, interesa señalar las dimensiones básicas que dan referencia a las fases y procesos de la misma (fig. 5.1). La revisión del nuevo modelo de selección de directores, que introduce la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), permite identificar cinco dimensiones básicas de los procesos de selección y nombramiento:

1. Los requisitos de los candidatos que solicitan puestos de dirección.
2. Las comisiones de selección de los candidatos presentados.
3. Los méritos que serán estimados por las comisiones para seleccionar al candidato.
4. El programa de formación inicial que habrán de realizar los candidatos seleccionados.
5. El nombramiento de los directores.

La utilidad principal de esta categorización es que, además de configurar los procesos de selección y nombramiento de directores, establece un patrón de referencia para el resto de las fases de la investigación. Esto es, las dimensiones conforman un modelo directivo, de naturaleza básica, que debe garantizar pautas de homologación para un desarrollo

ajustado de la selección y nombramiento de directores en las distintas Comunidades Autónomas. Cuando no es así, las diferencias significativas -que sobrepasan el marco de autonomía y flexibilidad propias del desarrollo del modelo- afectan al principio de igualdad de oportunidades aplicado al acceso a la dirección. Afirmación hipotética de esta tesis, que, junto a otras y a los objetivos generales, dirigen su curso.

El análisis de contenido, por tanto, es el recurso metodológico principal de la investigación, sobre un amplio corpus normativo en el que se reúnen las fuentes de datos -apartado siguiente-. Con el patrón de las dimensiones ya categorizadas, se ha procedido a la identificación de unidades textuales y registros que facilitan, primero, la sistematización del discurso del desarrollo y, después, la tarea de construir descripciones representativas de las distintas opciones adoptadas, o de identificar, de manera específica, singularidades notorias.

Una vez disponibles, tras el análisis de datos, los catálogos descriptivos del desarrollo, se acomete la fase de interpretación a la luz del contraste entre elementos básicos y de desarrollo, y de la emergencia, si se quiere por una dialéctica narrativa, de consonancias o discontinuidades. Las mismas que sustentarán el catálogo de las conclusiones dirigidas tanto a valorar el logro de los objetivos como a establecer el grado de verificación de las hipótesis declaradas.

Fig. 5.1:  
Fases y proceso de la investigación

		<i>Objetivos e hipótesis</i>				
<b>SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO DE DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA</b>						
<b>Datos</b>	<i>Recogida</i>	✓ Fuente para el establecimiento de las dimensiones básicas		Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)		
		<i>Categorización de dimensiones básicas</i>				
		<b>Requisitos de los candidatos</b>	<b>Comisiones de selección</b>	<b>Méritos para la selección</b>	<b>Programa de formación inicial</b>	<b>Nombramiento de los directores</b>
	<i>Reducción</i>	<i>Método</i>	✓ Fuentes para el desarrollo de las dimensiones básicas		Disposiciones de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas	
			✓ Identificación y selección de unidades y registros textuales aplicados al establecimiento y desarrollo de las dimensiones básicas.			✓ Sistematización de unidades y registros en tablas de comparación e índices estadísticos.
			✓ Elaboración de descripciones representativas de distintas opciones de desarrollo de las dimensiones básicas.			✓ Identificación de singularidades en el desarrollo.
	<i>Análisis</i>	<i>Método</i>	✓ Comparación y contraste del desarrollo de los procesos de selección y nombramiento de directores con las dimensiones básicas que los dirigen.			✓ Elementos que establecen el grado de ajuste entre las dimensiones básicas y su desarrollo: viabilidad de la definición de un modelo básico.
<i>Interpretación</i>						
<i>Conclusiones</i>		✓ Verificación de las hipótesis formuladas: evidencias de confirmación y grado en el que se constatan.			✓ Valoración del logro de los objetivos establecidos para la investigación.	

## 5.2. Sobre las fuentes de datos

En la fig. 5.1 se alude a dos tipos de fuentes. En primer término, las que determinan las dimensiones básicas del modelo de selección y nombramiento de directores. El título V de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE de 24 de diciembre), de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), considera distintos aspectos “De los centros docentes” y, entre ellos, en el capítulo VI, el modelo y los procesos “De la selección y nombramiento del director de los centros docentes públicos”. Tal es, entonces, la referencia principal para

identificar las dimensiones ya apuntadas, a partir de las siguientes consideraciones básicas del modelo:

- a) Selección y nombramiento de los directores mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera, de conformidad con los principios de publicidad, mérito y capacidad.
- b) Definición de los requisitos para poder participar en el concurso de méritos.
- c) Constitución de comisiones para realizar la selección de los directores en función de los méritos acreditados, y de la experiencia y valoración del trabajo de los aspirantes.
- d) Desarrollo de un programa de formación inicial que deberán superar los candidatos seleccionados.
- e) Nombramiento, renovación y cese de los directores.
- f) Evaluación de los directores y adquisición de la "categoría de director".
- g) Previsión de apoyos y reconocimientos de la función directiva, y participación de los directores en órganos de carácter consultivo.

Como podrá inferirse, establecido el procedimiento de acceso mediante concurso de méritos (a), las dimensiones básicas de la investigación engarzan con los **requisitos** (b), la organización y el funcionamiento de las **comisiones de selección** a partir de los **méritos** aportados por los solicitantes (c), el desarrollo del **programa de formación inicial** (d) y el **nombramiento** (e) de los directores. Y no se estiman, en este momento, aspectos como la evaluación de los mismos o la previsión de apoyos y reconocimientos de la función directiva. En primer término, porque el objeto de la investigación concierne a la selección y nombramiento de los directores; pero también, por el escaso desarrollo de estas últimas dimensiones, cuyo horizonte es menos inmediato que la concreción de los procedimientos de acceso.

Cinco dimensiones básicas, por tanto, establecidas de manera general y con muchos elementos de desarrollo que se confían a las correspondientes Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Es el caso de:

- a) La composición de las comisiones de selección, para las que las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales y la proporción entre los representantes de la Administración y del centro, así como establecerán los criterios y procedimientos aplicables a la selección. La LOCE refiere unos mínimos: al menos el treinta por ciento de los miembros de las comisiones serán representantes del centro

correspondiente y, de éstos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del claustro de profesores del mismo.

- b) El baremo de los méritos, para el que la ley señala una consideración especial de la experiencia previa en el ejercicio de la dirección y de la valoración positiva de ésta o de la labor docente realizada como profesor.
- c) La organización del programa de formación inicial, a partir de un curso teórico y un período de prácticas.
- d) La evaluación de la labor desarrollada por los directores tras su nombramiento.
- e) El límite máximo para la renovación de los mandatos por periodos de tres años.
- f) La posibilidad de eximir, total o parcialmente, al equipo directivo, preferentemente al director, de la docencia directa, en función de las características del centro.
- g) La valoración del ejercicio de los cargos directivos, especialmente del director, para fines de carácter profesional dentro del ámbito docente. De la misma manera que favorecer la participación de los directores en órganos de carácter consultivo y participativo.
- h) Las cuantías para los complementos retributivos con los que se reconoce el ejercicio de los cargos directivos; o las condiciones, requisitos y proporción de éstos cuya percepción se mantendrá, mientras se permanezca en situación de activo, una vez ejercido el cargo, con evaluación positiva, en determinados periodos.

Conciernen a esta investigación, por tanto, los aspectos incluidos en los apartados a), b), c) y e), que se deducen de las dimensiones señaladas y desarrollan el modelo en el ámbito de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

Así, tal como establece el art. 88.1 de la LOCE (2002): "Para la designación de los directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concursos de méritos". Procedimiento que se adoptó, con carácter general, para cubrir vacantes de dirección a partir del curso escolar 2004-2005, toda vez que la disposición transitoria 1ª.1 de la LOCE (2002) estimó la posibilidad de que "Las Administraciones educativas podrán prorrogar, por un periodo máximo de un año, el mandato de los directores y

demás miembros del equipo directivo de los centros públicos cuya finalización se produzca en el año natural de entrada en vigor de la presente Ley". Éste fue el 2003, puesto que la disposición final 11ª de la LOCE, publicada en el BOE de 24 de diciembre de 2002, establecía su entrada en vigor a los veinte días de su publicación. La prórroga amplió, por tanto, el mandato hasta la finalización del curso 2003-2004. Incluso algunas Administraciones educativas establecieron otra prórroga anual, o nombramientos por un año, ante los apremios en el desarrollo de los procesos de selección y nombramiento de directores regulados en la LOCE (2002).

Las fuentes de datos manejadas en el desarrollo se corresponden, entonces, con las convocatorias de concursos de méritos, efectuadas en el curso escolar 2003-2004, para cubrir puestos vacantes de dirección de centros docentes públicos a partir del curso 2004-2005; además de otras disposiciones que, en algunos casos, promulgan las Administraciones educativas para considerar, de manera específica, aspectos como el programa de formación inicial.

En el desarrollo normativo de las Administraciones se aprecian, además, dos maneras de proceder:

- La de aquellas Comunidades que, a partir de decretos u órdenes que fijan los procesos referidos a la selección y nombramiento de directores, efectúan convocatorias anuales de concursos de méritos. Estas últimas suelen completarse con la publicación de los listados de las vacantes, puesto que el desarrollo de los procesos se estableció, con anterioridad, en marcos más generales. Así ocurre en Andalucía, Cantabria, Cataluña, Comunidad de Madrid, Baleares, Navarra y La Rioja.
- En otros casos, las convocatorias anuales de concursos de méritos, además de anunciar las vacantes, regulan los procesos de selección y nombramiento. Es el caso de Aragón, Asturias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura, Galicia, Canarias y Murcia.

Se estiman, por tanto, los desarrollos de todas las Comunidades Autónomas del Estado además del adoptado en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. El País Vasco, sin embargo, no aparece en la procedencia de las fuentes de datos porque su Administración no ha desarrollado los procesos de selección y nombramiento de directores regulados en la LOCE (2002), sino que continúa aplicando las prescripciones de la Ley de la Escuela Pública Vasca (Ley 1/1993, de 19 de febrero, Boletín Oficial del País Vasco de 25 de

febrero), desarrolladas en el Decreto 116/1997, de 13 de mayo (BOPV de 19 de mayo), por el que se regula el procedimiento de elección de los órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. El citado Decreto ha sido modificado por otro posterior (Decreto 91/2005, de 19 de abril, BOPV de 25 de abril), que corrige desajustes con respecto a la Ley de la Escuela Pública Vasca y mantiene que el director será elegido por el "Órgano Máximo de Representación del Centro" (equiparable al consejo escolar), por mayoría absoluta, entre el personal docente del mismo que cuente al menos con un año de permanencia en el centro y tres de docencia, tal como establece dicha Ley.

En la el cuadro siguiente (fig. 5.2), se detallan las referencias de las fuentes de datos estimadas en la investigación para el desarrollo de los procesos de selección y nombramiento de directores.

*Fig. 5.2:  
Fuentes de datos referidas al desarrollo de los procesos de selección  
y nombramiento de directores de centros docentes públicos*

<p style="text-align: center;"><b>AND (ANDALUCÍA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Decreto 431/2004</b>, de 15 de junio (BOJA de 18 de junio, núm. 119), por el que <b>se regula la selección, formación inicial y nombramiento de los directores y directoras</b> de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.</li> <li>• <b>Orden de 18 de junio de 2004</b> (BOJA de 18 de junio, núm. 119), por la que <b>se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras</b> de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.</li> <li>• <b>Orden de 29 de marzo de 2005</b> (BOJA de 18 de abril, núm. 74), por la que <b>se regula el proceso de formación inicial de los directores y directoras</b> de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ARA (ARAGÓN)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden de 10 de febrero de 2004</b> (BOA de 13 de febrero, núm. 19), del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que <b>se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos</b> entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>AST (ASTURIAS)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Decreto 40/2004</b>, de 6 de mayo (BOPA de 10 de mayo), por el que <b>se regulan los órganos de gobierno</b> en los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas definidas en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación en el Principado de Asturias.</li> <li>• <b>Resolución de 10 de mayo de 2004</b> (BOPA de 11 de mayo), de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que <b>se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos</b> entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.</li> </ul>

<p><b>CAN (CANTABRIA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden de 10 de mayo de 2004</b> (BOC de 17 de mayo, núm. 95), por la que <b>se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de directores o directoras</b> en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas escolares en la Comunidad Autónoma de Cantabria y se establece el procedimiento para la evaluación y las condiciones para la adquisición de la categoría de director.</li> <li>• <b>Orden de 11 de mayo de 2004</b> (BOC de 18 de mayo, núm. 96), por la que <b>se convoca concurso de méritos para la provisión de puestos vacantes de directores</b> de centros Docentes Públicos que impartan enseñanzas escolares en la Comunidad Autónoma de Cantabria.</li> </ul>
<p><b>CAT (CATALUÑA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Decreto 317/2004</b>, de 22 de junio (DOGC de 25 de junio, núm. 4161), por el que <b>se regulan la constitución y la composición del consejo escolar, la selección del director o directora y el nombramiento y cese de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos.</b></li> <li>• <b>Resolución EDC/3432/2004</b>, de 16 de diciembre (DOGC de 21 de diciembre, núm. 4284), por la que <b>se convoca concurso de méritos para seleccionar el director o directora</b> de varios centros docentes públicos dependientes del Departamento de Educación.</li> </ul>
<p><b>CLM (CASTILLA-LA MANCHA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden de 6 de abril de 2004</b> (DOCM de 14 de abril, núm. 56), de la Consejería de Educación, por la que se <b>convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores</b> de los centros docentes públicos de Castilla-La Mancha que imparten enseñanzas escolares.</li> <li>• <b>Resolución de 27 de mayo de 2004</b> (DOCM de 4 de junio, núm. 96), de la dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que <b>se convocan cursos de formación inicial para el profesorado seleccionado para ejercer la dirección</b> en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.</li> </ul>
<p><b>CMA (COMUNIDAD DE MADRID)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Decreto 63/2004</b>, de 15 de abril (BOCM de 22 de abril), del consejo de Gobierno, por el que <b>se aprueba el procedimiento para la selección, nombramiento y cese de directores</b> de centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid en los centros que impartan enseñanzas escolares.</li> <li>• <b>Resolución de 27 de abril de 2004</b> (BOCM de 30 de abril, núm. 102), del director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que <b>se convoca procedimiento para la selección de directores</b> de los centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid en los que se impartan enseñanzas escolares.</li> </ul>
<p><b>CVA (COMUNIDAD VALENCIANA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Resolución de 22 de abril de 2004</b> (DOGV de 3 de mayo, núm. 4744), del director General de Personal Docente de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que <b>se convoca a concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores</b> de centros docentes públicos de la Generalitat Valenciana.</li> <li>• <b>Resolución de 25 de octubre de 2004</b> (DOGV de 18 de noviembre, núm. 4886), del director General de Personal Docente de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que <b>se regulan las prácticas de los aspirantes que superaron el concurso de méritos para la selección y nombramiento a directores</b> de centros docentes públicos de la Generalitat Valenciana.</li> </ul>



<p><b>CYL</b> <b>(CASTILLA Y LEÓN)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden EDU/663/2004</b>, de 6 de mayo (BOCYL de 7 de mayo, núm. 86), por la que <b>se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores</b> de centros docentes públicos de la Comunidad de Castilla y León.</li> </ul>
<p><b>CYM</b> <b>(CEUTA Y MELILLA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden ECI/1997/2004</b>, de 11 de junio (BOE de 15 de junio, núm. 144), por la que <b>se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores</b> de centros públicos en Ceuta y Melilla y se adoptan otras medidas relativa a la dirección de los centros respectivos.</li> </ul>
<p><b>EXT</b> <b>(EXTREMADURA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden de 30 de abril de 2004</b> (DOE de 6 de mayo, núm. 51), por la que <b>se convoca el procedimiento de selección y nombramiento de directores</b> de los centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura.</li> </ul>
<p><b>GAL</b> <b>(GALICIA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden de 26 de abril de 2004</b> (DOG de 4 de mayo, núm. 85), por la que <b>se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de la dirección</b> de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia, en los que se imparten enseñanzas escolares.</li> <li>• <b>Resolución de 21 de febrero de 2005</b> (DOG de 1 de marzo, núm. 41), por la que <b>se dictan normas para la evaluación del programa de formación inicial</b> que están realizando los directores en prácticas de los centros docentes públicos.</li> </ul>
<p><b>IBA</b> <b>(ISLAS BALEARES)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden de 19 de abril de 2004</b> (BOIB de 29 de abril, núm. 59) por la cual <b>se aprueban las bases para la selección, nombramiento y cese de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos.</b></li> <li>• <b>Resolución de 26 de abril de 2004</b> (BOIB de 8 de mayo, núm. 42), del Consejero de Educación y Cultura, por la cual <b>se convoca el proceso de selección de directores</b> de centros públicos.</li> </ul>
<p><b>ICA</b> <b>(ISLAS CANARIAS)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden de 26 de diciembre de 2003</b> (BOIC de 8 de enero de 2004, núm. 4), por la que <b>se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos</b> entre los funcionarios de carrera docentes <b>para la selección de directores</b> de los centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.</li> </ul>
<p><b>MUR</b> <b>(MURCIA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden de 27 de mayo de 2004</b> (BORM de 29 de mayo, núm. 123), por la que <b>se regula y convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores</b> de centros docentes públicos en el ámbito de gestión de esta Comunidad Autónoma.</li> <li>• <b>Orden de 16 de noviembre de 2004</b> (BORM de 30 de noviembre, núm. 278), de la Consejería de Educación y Cultura, por la que <b>se regula el programa de formación inicial</b> de los funcionarios seleccionados en el concurso de méritos para el nombramiento de directores de centros docentes públicos en el ámbito de gestión de esta Comunidad Autónoma.</li> </ul>
<p><b>NAV</b> <b>(NAVARRA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden Foral 105/2004</b>, de 3 de mayo (BON de 14 de mayo, núm. 58), del Consejero de Educación del Gobierno de Navarra, por la que <b>se aprueban las normas que van a regular el concurso de méritos</b> entre los funcionarios docentes <b>para la selección de directores</b> de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra <b>y se convoca la realización del citado concurso de méritos.</b></li> </ul>

<b>RIO (LA RIOJA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden 2/2004, de 25 de mayo</b> (BOLR de 27 mayo, núm. 68), del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, por la que <b>se regula el procedimiento de selección y nombramiento de los directores</b> de los centros docentes públicos no universitarios en el ámbito de gestión de la Administración educativa del Gobierno de la Rioja.</li> <li>• <b>Resolución de 25 de mayo de 2004</b> (BOLR de 27 de mayo, núm. 68), de la dirección General de Educación, por la que <b>se convoca concurso de méritos para seleccionar directores</b> de centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja.</li> </ul>
---------------------------	--

### 5.3. Tablas de codificación

Puesto que son numerosas las referencias en la investigación a Comunidades Autónomas, Boletines o Diarios Oficiales, disposiciones y textos normativos, los cuadros siguientes facilitan códigos para agilizar la identificación y el manejo de las mismas.

*Fig. 5.3:  
Tabla de codificación de las Comunidades y Ciudades Autónomas*

<b>AND</b>	Andalucía
<b>ARA</b>	Aragón
<b>AST</b>	Asturias
<b>CAN</b>	Cantabria
<b>CAT</b>	Cataluña
<b>CLM</b>	Castilla-La Mancha
<b>CMA</b>	Comunidad de Madrid
<b>CVA</b>	Comunidad Valenciana
<b>CYL</b>	Castilla y León
<b>CYM</b>	Ceuta y Melilla
<b>EXT</b>	Extremadura
<b>GAL</b>	Galicia
<b>IBA</b>	Islas Baleares
<b>ICA</b>	Islas Canarias
<b>MUR</b>	Murcia
<b>NAV</b>	Navarra
<b>RIO</b>	La Rioja

*Fig. 5.4:  
Tabla de codificación de los Boletines y Diarios Oficiales  
de las Comunidades y Ciudades Autónomas*

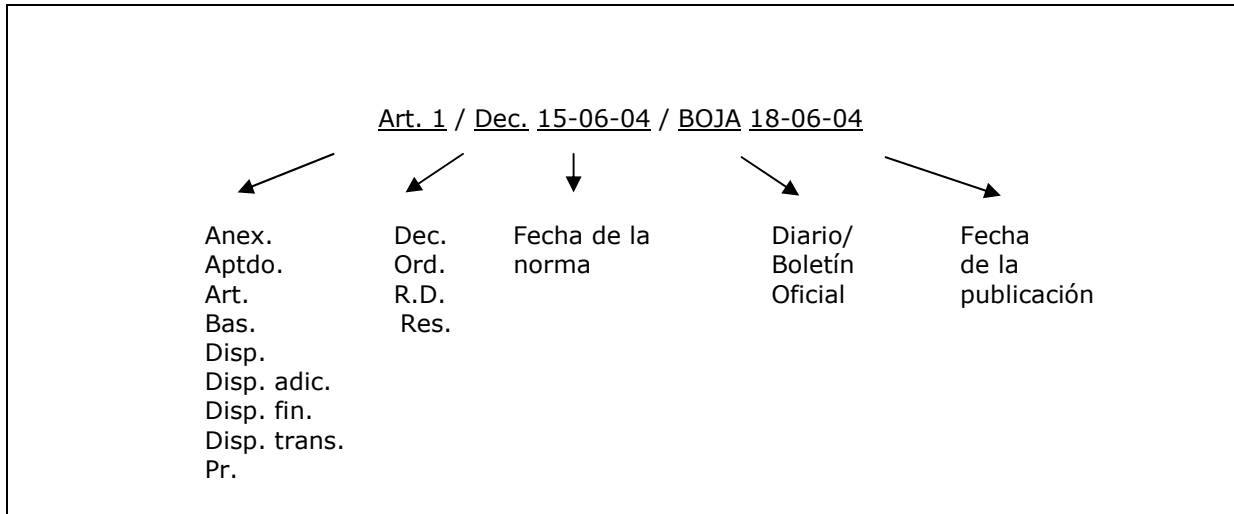
<b>BOA</b>	Boletín Oficial de Aragón
<b>BOC</b>	Boletín Oficial de Cantabria
<b>BOCL</b>	Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León
<b>BOCM</b>	Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid
<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado
<b>BOIB</b>	Boletín Oficial de las Islas Baleares
<b>BOIC</b>	Boletín Oficial de Canarias
<b>BOJA</b>	Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
<b>BON</b>	Boletín Oficial de Navarra
<b>BOPA</b>	Boletín Oficial del Principado de Asturias
<b>BOR</b>	Boletín Oficial de La Rioja
<b>BORM</b>	Boletín Oficial de la Región de Murcia
<b>DOCM</b>	Diario Oficial de Castilla-La Mancha
<b>DOE</b>	Diario Oficial de Extremadura
<b>DOG</b>	Diario Oficial de Galicia
<b>DOGC</b>	Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña
<b>DOGV</b>	Diario Oficial de la Generalidad Valenciana

*Fig. 5.5:  
Tabla de codificación de las disposiciones y textos normativos*

Anex.	Anexo
Aptdo.	Apartado
Art.	Artículo
Bas.	Base
Dec.	Decreto
Disp.	Disposición
Disp. adic.	Disposición adicional
Disp. fin.	Disposición final
Disp. trans.	Disposición transitoria
Ord.	Orden
Pr.	Preámbulo
R.D.	Real Decreto
Res.	Resolución

De la misma manera, se detalla (fig. 5.6), a modo de ejemplo, el contenido de una referencia normativa.

Fig. 5.6:  
Estructura y contenido de una referencia normativa



En algunas ocasiones, las normas cuentan con una numeración propia. Si es así, también se incluye, entre comas, antes de la fecha de la norma, dicha numeración.

# 6

## Resultados de la investigación

Establecidos, en el capítulo anterior, los aspectos básicos y de desarrollo que conciernen a la selección y el nombramiento de los directores de los centros docentes públicos, se trata, ahora, de sistematizar los resultados de la investigación. En el proceso de la misma –descrito, a su vez, en el capítulo precedente- alcanza una relevancia especial el análisis de fuentes documentales con las que distintas Administraciones educativas realizan la selección y el nombramiento de los directores.

La presentación y análisis de los resultados se acomete, entonces, en función de las dimensiones ya identificadas para establecer tanto los aspectos básicos como los de desarrollo de los procesos de selección y nombramiento.

Interesa, en primer término, revisar algunos fundamentos y principios que las Administraciones suscriben para caracterizar el desarrollo. Los requisitos de los candidatos a la dirección serán considerados después, a partir del modo en que se refieren los de carácter general o se establecen algunas singularidades. Particular atención merecen los dos apartados siguientes: es el caso de las comisiones de selección, en el que se estimarán, detenidamente, su composición y funcionamiento; y de los méritos exigidos a los candidatos, con aspectos tales como la estructura y contenido de los baremos, la procedencia de los candidatos del propio centro reconocida como mérito, la experiencia previa en el ejercicio de la dirección, la valoración del ejercicio directivo anterior y el proyecto de dirección presentado. La investigación se centrará, después, en el programa de formación inicial que han de desarrollar los candidatos seleccionados por las comisiones, en las características de los nombramientos y en la duración del mandato de los directores.

Expuesto el desarrollo de los resultados de la investigación, para el último capítulo se reserva la definición de conclusiones con respecto a los objetivos e hipótesis iniciales; si bien, algunos avances ya se ofrecen en el propio contenido de los apartados siguientes.

## **6.1. Fundamentos y principios generales del desarrollo de los procesos de selección y nombramiento de directores**

No es prolija ni exhaustiva la consideración que las Administraciones educativas prestan para fundamentar el desarrollo de la selección y el nombramiento de directores establecidos, con carácter básico, en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). En su preámbulo, se refieren los apuntes mayores de tales procesos de selección y nombramiento:

“La figura del director de los centros públicos, entendida como pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los centros, es objeto de un tratamiento específico, especialmente en lo que se refiere al procedimiento para su selección y nombramiento. Ese procedimiento está presidido por el principio de participación de la comunidad escolar y, de un modo especial, del claustro de profesores. Su propósito esencial es el de alcanzar, en el máximo grado posible, la necesaria cualificación para el desempeño de las complejas y trascendentales tareas que comporta el ejercicio de la función directiva”.

Esto es, la dirección se estima como elemento destacado para la mejora de la organización y el funcionamiento de los centros, hasta adquirir el carácter de principio de calidad, dentro del elenco de los que considera la LOCE (2002) en su artículo 1: “g) La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros”. En su selección y nombramiento operan unos principios básicos: la participación de la comunidad escolar, con especial consideración del claustro, y la cualificación de los seleccionados para asumir, de manera adecuada, el ejercicio y las tareas directivas.

Pues bien, a tales preceptos básicos se remiten, con poco desarrollo propio, las normas que establecen la selección y el nombramiento de los directores en las Comunidades Autónomas de Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Baleares, Rioja, Ceuta y Melilla.

Aunque de la revisión de los marcos normativos de otras Comunidades se obtienen, a su vez, nuevos elementos y caracterizaciones.

En primer término, la importancia de que los candidatos que accedan a la dirección tengan competencias y destrezas para desarrollar proyectos educativos, desde la

participación democrática y el conocimiento de los contextos del centro. Esta descripción del desarrollo en Andalucía lo establece con claridad:

“Teniendo en cuenta lo anterior y la importancia que la función directiva tiene en los centros docentes públicos, parece necesario desarrollar lo dispuesto sobre esta materia en la referida Ley Orgánica, mediante una norma que garantice la participación de todos los aspirantes que reúnan los requisitos establecidos para ello. De esa forma se favorece el acceso a la dirección de las personas más cualificadas para el desarrollo de un proyecto educativo basado en la participación democrática de toda la comunidad educativa y en el conocimiento del propio centro docente y su entorno, de su realidad social, económica, cultural y laboral” (Pr. / Dec. 431-2004, 15-06-2004 / BOJA 18-06-2004).

Cataluña, en este mismo sentido, vincula el proyecto educativo del centro con el proyecto de dirección como mérito del candidato:

“Entre los méritos profesionales, el proyecto de dirección constituye un medio idóneo para que las personas candidatas acrediten su capacidad para ocupar el puesto concreto al que optan, atendiendo tanto a criterios de gestión como de liderazgo pedagógico. Por ello, el proyecto de dirección ha de estar relacionado con las características y el proyecto educativo del centro a que se opta. La vinculación entre el proyecto educativo, los caracteres específicos y necesidades concretas de cada centro y el proyecto de dirección, se incluyen en los objetivos de mejora de la gestión y de refuerzo de la autonomía de la función directiva explicitados por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación” (Pr. / Dec. 317-2004, 22-06-2004/DOGC 25-06-2004).

La consideración del proyecto o programa de dirección, como mérito de los candidatos, será objeto de interés en otro apartado de este capítulo. Pero la referencia expresa de Cataluña también se acompaña de la realizada por Aragón, en este espacio de los fundamentos de la selección y el nombramiento de los directores:

“También prevé la Orden la valoración del denominado programa de dirección por medio del cual expresará las líneas básicas de su propuesta de organización y gestión del centro. Con ambas cuestiones, que atienden a los citados principios de mérito y capacidad, este Departamento trata de establecer, de manera ponderada, elementos de evaluación que favorezcan la selección del director objetivamente más idóneo” (Pr. / Ord. 10-02-2004 / BOA 13-02-2004).

Otro aspecto de interés es la colegialidad en el ejercicio de la dirección. Asturias lo señala y suscribe, a su vez, la relevancia del proyecto educativo:

“La importancia que la función directiva tiene en los centros docentes aconseja desarrollar en nuestra Comunidad Autónoma lo establecido en la citada Ley Orgánica 10/2002, mediante una norma reguladora que garantice el ejercicio de los órganos de gobierno del centro como una tarea de equipo, coordinada, responsable y eficaz en el cumplimiento de sus funciones y en el marco de un modelo democrático y participativo del centro, capaz de lograr los fines y objetivos educativos de acuerdo con los valores constitucionales, con las disposiciones vigentes y con el proyecto educativo del centro” (Pr. / Dec. 40-2004, 06-05-2004 / BOPA 10-05-2004)

Ya se ha apuntado la especial relevancia que la LOCE (2002) atribuye a la participación del claustro de profesores en los procesos de selección del director, además de la comunidad escolar. Aunque en uno de los apartados siguientes se abordará la composición de las comisiones de selección, puede adelantarse aquí que tal preferencia del claustro sólo se hace explícita, de manera directa, en el desarrollo que acomete Aragón:

“Asimismo, este procedimiento deberá estar presidido por el principio de participación de la Comunidad Escolar y, de un modo especial, del claustro de profesores, por lo que la selección será realizada por una comisión en la que se hace necesario primar la presencia de los representantes del centro correspondiente” (Pr./Ord. 10-02-2004/BOA 13-02-2004).

Pero hay Comunidades, y este es otro elemento de interés, en las que se subraya la participación del consejo escolar del centro; generalmente, mediante informes sobre el proyecto de dirección de los candidatos. Así lo establece Andalucía en el preámbulo de la Orden de 18 de junio de 2004 (BOJA de 18 de junio), y lo hace explícito el desarrollo de Cataluña, que engarza, a su vez, con el proyecto educativo:

“El procedimiento de selección para la dirección se hace eco, por tanto, del importante papel que nuestra legislación otorga al proyecto educativo en la definición de los objetivos generales de cada centro docente, como expresión de la participación de la comunidad educativa y de la autonomía de centro y es por ello que, en el marco de esta participación, se prevé que las comisiones de selección, atendiendo a las circunstancias del centro, puedan pedir el parecer del consejo escolar respecto de los proyectos de dirección” (Pr./ Dec. 317-2004, 22-06-2004/DOGC 25-06-2004).



Particular interés tiene, a su vez, la definición que algunos desarrollos hacen tanto de las competencias o perfiles idóneos del director, como de las condiciones que favorecen su desempeño. Andalucía lo señala así:

Los directores “deben ser personas capaces de orientar, dinamizar, encauzar y articular en procesos de innovación y cambio educativo las iniciativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa de su centro, ejerciendo la coordinación pedagógica y tomando las decisiones sobre organización y funcionamiento del centro que resulten necesarias en cada momento” (Pr. / Ord. 29-03-2005/BOJA 18-04-2005).

Canarias, en este mismo sentido, detalla las condiciones de eficacia de la dirección, aunque siga aludiendo a “elección” en lugar de “selección”:

“Para que la dirección de un centro sea capaz de liderar a una comunidad educativa necesita: legitimidad en la elección, estabilidad, competencia profesional para ejercer las funciones directivas, autonomía para actuar, condiciones adecuadas para ejercer sus tareas” (Pr. / Ord. 26-12-2003 / BOIC 08-01-2004).

Navarra, por su parte, manifiesta la intención de procurar tales condiciones:

“La calidad educativa tiene como uno de sus pilares básicos una dirección escolar eficaz que asegure el buen funcionamiento del centro y que responda a las necesidades del ámbito escolar en que está inserto convirtiéndose en referente y elemento dinamizador de las inquietudes de cada contexto. Por ello, y siguiendo los principios generales de la Ley de Calidad de la Educación, este Departamento de Educación pretende dotar a las direcciones de los centros de la legitimidad, estabilidad, competencias, autonomía, condiciones e incentivos necesarios para asegurar el buen funcionamiento de los centros docentes públicos” (Pr. / Ord. 105-2004, 03-05-2004 / BON 14-05-2004).

Y Cataluña refiere la necesidad de méritos y capacidades de los directores para asumir grandes retos:

“Además, los centros docentes tienen que dar respuesta a las nuevas exigencias sociales y educativas, que impliquen un notable cambio en la organización y en la gestión de los centros y en las estrategias educadoras. El objetivo de mejora de la calidad educativa requiere, además, de una dirección más y mejor preparada técnicamente y pedagógica, con un alto grado de implicación con el hecho educativo y comprometida con el centro y con su entorno, el compromiso de los órganos de participación en el control y gestión de los centros con el proyecto educativo de centro y

con un proyecto de dirección. Las personas que asumen la función directiva han de poseer los méritos y las capacidades necesarias para hacerlo posible" (Pr./ Dec. 317-2004, 22-06-2004/DOGC 25-06-2004).

Conviene apuntar, asimismo, la caracterización "profesional" que algunos desarrollos confieren al modelo de dirección regulado en la LOCE (2002). Castilla y León, en el preámbulo de la Orden EDU-663-2004, de 6 de mayo (BOCYL de 7 de mayo), considera que la LOCE (2002) "realiza una apuesta clara por la profesionalización de la dirección de los centros". Y Murcia aporta una descripción para entender el alcance de la misma, además de vincularla con el liderazgo pedagógico:

"Una de las claves de la función directiva es la profesionalización, entendida ésta no como una conversión en una profesión específica, sino como una preparación para el ejercicio de la función directiva. Hoy día los centros educativos precisan una dirección participativa que dinamice la organización, impulse y coordine actuaciones y ofrezca respuesta a las inquietudes de toda la comunidad escolar. Mejorar la dirección escolar supone, por tanto, incrementar la calidad del sistema educativo. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, propone un modelo directivo profesional basado en el liderazgo pedagógico" (Pr. / Ord. 27-05-2004 / BORM 29-05-2004).

Por último, algunos desarrollos aluden a singularidades propias de la función directiva. En un caso, el de Cataluña, apelando a modelos gestión consonantes con una tradición pedagógica propia: "Para conseguir los objetivos de mejora de la gestión y de refuerzo de la autonomía de la función directiva para impulsar y desarrollar proyectos de mejora de la calidad educativa, fijados por la citada Ley Orgánica, es necesaria una función directiva que responda a un modelo propio de gestión educativa y que, al mismo tiempo recoja lo mejor de nuestra tradición pedagógica" (Pr. / Dec. 317-2004, 22-06-2004 / DOGC 25-06-2004). Mientras que Canaria argumenta sus condicionamientos geográficos, socioeconómicos y culturales: "Las específicas condiciones geográficas, socioeconómicas y culturales de nuestra Comunidad Autónoma determinan la existencia de distintos tipos de centros educativos que deben responder a las necesidades de cada contexto. Constituye un reto de la función directiva proyectar su centro en el entorno y hacer que éste se convierta en elemento dinamizador y aglutinador de las inquietudes del ámbito escolar en el que está inserto" (Pr. / Ord. 26-12-2003 / BOIC 08-01-2004).

Como podrá apreciarse, en el desarrollo de los procesos de selección y nombramiento de directores son diversas las referencias que algunas Comunidades manejan para definir

fundamentos y principios propios. Es más, cabe analizar en qué medida satisfacen la concreción de un modelo básico –el establecido en la LOCE (2002)- o, además, “corrigen” tales prescripciones para aproximarlas a opciones también propias. De esto se ocupa el apartado siguiente, a modo de balance.

### **6.1.1. Fundamentos y principios: primera referencia para establecer ajustes y opciones de desarrollo**

De la revisión y el análisis aplicados al desarrollo normativo de los procesos de selección y nombramiento de directores no pueden obtenerse desajustes o quiebras con respecto a los principios enunciados en el ordenamiento básico. Así, se reitera la contribución destacada de la dirección a la mejora, calidad y eficacia del servicio que prestan los centros; la participación de la comunidad educativa en la selección del director; y las necesarias competencias de éste para asumir funciones y retos complejos.

Conviene apuntar, sin embargo, elementos característicos de algunos marcos normativos que pueden interpretarse a la luz de otros rasgos básicos del modelo de dirección. Es el caso de la posibilidad de optar a la dirección de un centro sin que el candidato sea docente del mismo; o la nueva configuración de los órganos de gobierno, que reserva este carácter para el director y atribuye al claustro y el consejo escolar el de órganos de participación en el control y gestión del centro; o las nuevas atribuciones del director, que incrementan sus competencias; o la facultad para seleccionar al director, ubicada en una comisión de selección en lugar de ejercerse por el consejo escolar con el procedimiento de elección.

De tal modo que se adopten, en el desarrollo anteriormente revisado, principios y medidas “compensadoras” o, si se quiere, características de modelos de dirección precedentes: así ocurre con la participación expresa del consejo escolar, recabando su informe o parecer; la referencia a proyectos de dirección, consonantes con los proyectos educativos y contextos de los centros, como baza importante para la selección; o el acento en la labor colegiada del equipo directivo. Además de otras consideraciones no incluidas en este espacio de los fundamentos y principios del desarrollo pero sí en las prescripciones concretas del mismo: es el caso, como después se verá, de puntuar como mérito la pertenencia al propio centro de los candidatos que optan a su dirección; de

establecer el carácter de miembro de la comisión de selección sólo si se pertenece al consejo escolar del centro; de asignar una puntuación relativa alta al proyecto de dirección; o de establecer la valoración de éste como mérito principal para que puedan seguir estimándose o no otros con los que cuente el candidato.

Por tanto, pueden adelantarse disfunciones, como las que se acaban de referir, cuando los desarrollos adoptados se distancian de las prescripciones básicas del modelo, más allá del necesario espacio de autonomía y flexibilidad. Esto es, si el modelo de dirección –legitimado por la política educativa en un marco democrático– se articula a partir de dimensiones y características básicas, cabe aventurar desajustes al pretender desarrollos *híbridos*. De tal manera que no sólo se afecte la operatividad de los procesos sino que, como consecuencia mayor, queden tocados los principios básicos de homologación e igualdad en las condiciones de acceso a la dirección, cuyo desempeño óptimo conduce, como es sabido, a una “categoría de director” con efectos en todo el Estado. Pero esta hipótesis y otras, ya formuladas en su momento, son el patrón de referencia de los apartados siguientes, una vez que se ha anticipado su grado de constatación en los fundamentos y principios que rigen los procesos de desarrollo de la selección y nombramiento de directores.

## **6.2. Requisitos de los candidatos a la dirección**

Como ya es sabido (capítulo 2), el procedimiento de selección y nombramiento de directores de los centros públicos, establecido en la LOCE (2002), se corresponde con el de concurso de méritos:

“La selección y el nombramiento de directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el centro” (art. 86.1).

Convene recordar, entonces, que, además de la condición de los solicitantes como profesores funcionarios de carrera, la ley, en su artículo 87, concreta los requisitos (fig. 6.1) para participar en los concursos de méritos. Aluden, en este caso, a la antigüedad de los candidatos como miembros de los respectivos cuerpos docentes, a un periodo de impartición de docencia directa en el aula, y a prestar servicios en un centro del nivel y régimen correspondientes.

*Fig. 6.1:  
Requisitos para participar en el concurso de méritos  
(Selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos)*

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta.</li><li>b) Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un período de igual duración, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.</li><li>c) Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.</li></ul> |
|--|

Existe, como también se indicó, la posibilidad de nombramientos de carácter extraordinario (art. 91) en varios supuestos:

1. En ausencia de candidatos o cuando la comisión de selección que corresponda no haya seleccionado ningún aspirante. En tal caso, la Administración educativa nombrará director, por un período de tres años, a un profesor funcionario de alguno de los niveles educativos y régimen de los que imparta el centro de que se trate. Tal profesor debe reunir, al menos, los siguientes requisitos:
  - a) Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente de procedencia.
  - b) Haber sido profesor, durante un período de cinco años, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.
2. En el caso de centros de nueva creación, los requisitos serán los señalados en el punto 1 anterior. En estos centros, la duración del mandato de todos los órganos de gobierno será de tres años.
3. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades y en los que impartan enseñanzas artísticas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir los requisitos establecidos en el apartado 1.

La definición básica de estas condiciones y requisitos no genera dificultades o controversias en su desarrollo por las Administraciones educativas. Sin embargo, pueden

evidenciarse algunas cuestiones que afectan a estos elementos del modelo de dirección. Unas tienen que ver con la amplitud de los conceptos de nivel y régimen, aplicados a la posibilidad de que maestros de educación primaria puedan optar a la dirección de institutos de educación secundaria. Y otras, de manera específica, aluden a aspectos diversos: especialidades, habilidades docentes e incompatibilidades de los candidatos, conocimiento de lenguas propias... Todas ellas se recogen en los apartados siguientes.

### **6.2.1. Maestros de educación primaria como candidatos a la dirección de institutos de educación secundaria**

Tanto en la referencia que la LOCE (2002) hace al procedimiento de concurso de méritos, como en los requisitos de los candidatos, se alude a “profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el centro” (art. 86.1), además de “Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un periodo de cinco años, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen” (art. 87).

La referencia a “nivel” y “régimen”, en este ámbito de los requisitos, ha generado distintas interpretaciones con respecto a la posibilidad de que los docentes del cuerpo de maestros, que establece la disposición adicional décima de la LOGSE (1990), puedan optar a la dirección de institutos de educación secundaria; toda vez que la propia LOGSE, en el apartado 1 de su disposición transitoria cuarta, establece que:

“Los actuales profesores de educación general básica integrados en esta ley en el cuerpo de maestros, que pasen a prestar servicio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar en dicho ciclo indefinidamente”.

Como podrá comprobarse, la revisión del desarrollo efectuado por las distintas Administraciones educativas (fig. 6.2) permite apreciar la diversidad de situaciones, y su relevancia, con respecto a esta cuestión. Y es que si el “régimen” no plantea problemas –las enseñanzas escolares de régimen general incluyen los niveles de educación infantil, primaria, secundaria (educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional de grado medio) y formación profesional de grado superior–, el “nivel” es más controvertido en la medida en que se distingue el nivel de la educación primaria, cuyas

enseñanzas son propias del cuerpo de maestros, del de la educación secundaria. Este último es impartido por los profesores del cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria (disposiciones adicionales novena y décima de la LOCE, 2002) y de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y de profesores técnicos de formación profesional (disposición adicional décima de la LOGSE). Pero la LOGSE (1990), durante los primeros diez años de su vigencia, posibilitó (apartado 2 de la disposición transitoria cuarta) que las vacantes de primer ciclo (cursos 1º y 2º con la LOCE, 2002) de la educación secundaria obligatoria se ofrecieran a los funcionarios del cuerpo de maestros, con determinados requisitos de especialización. Tales docentes, como se indica, tienen la posibilidad de continuar en esos cursos de la educación secundaria obligatoria (ESO), de manera indefinida, y se generan distintas interpretaciones sobre si pueden optar como candidatos a la dirección de los centros que la imparten.

Así las cosas, las siguientes Comunidades no estiman que docentes del cuerpo de maestros puedan optar a la dirección de centros de educación secundaria al amparo de la disposición transitoria cuarta de la LOGSE (1990): Castilla-León, Cataluña, Madrid, Valencia, Galicia y Ceuta-Melilla. Sin embargo, el resto de Comunidades sí lo permite, aunque hay matices:

- Podrán optar a la dirección de centros que impartan dicho nivel educativo (ESO) en el caso de Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha, Rioja y Murcia. Una interpretación restrictiva de tal posibilidad permitiría presentar candidaturas a la dirección de los institutos que sólo impartan educación secundaria obligatoria: los denominados institutos de educación secundaria obligatoria (IESO) o secciones. Las Comunidades que se refieren a continuación establecen con menor ambigüedad, en un sentido o en el otro, estos extremos.
- A la dirección de institutos de educación secundaria y de secciones pueden optar en Extremadura, Canarias, Baleares, Aragón y Cantabria. Esto es, se extiende, de manera clara, la posibilidad de que los maestros de educación primaria puedan optar a la dirección de cualquier instituto de educación secundaria.
- Caso particular es el de Navarra, al considerar viable que los maestros puedan optar a la dirección de institutos que sólo impartan la educación secundaria obligatoria (IESO), siempre que permanezcan en el mismo centro en el que tuvieron destino definitivo antes de la entrada en vigor de la LOCE (2002).

*Fig. 6.2:  
Posibilidad de que los maestros de educación primaria puedan presentar su candidatura para la dirección de institutos de educación secundaria*

Comunidad	Referencia
<b>AND</b>	"Los funcionarios de carrera pertenecientes al cuerpo de Maestros que, en virtud de la disposición transitoria cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, presten servicios en el primer y segundo cursos de la Educación Secundaria Obligatoria podrán ser candidatos o candidatas a la dirección de los centros docentes que impartan dicho nivel educativo". (D.T.1.ª / Dec. 431-2004, 15-06-04 / BOJA 18-06-04)
<b>ARA</b>	"Los funcionarios del Cuerpo de Maestros adscritos al primer ciclo de la E.S.O., en razón de la disposición transitoria cuarta de la L.O.G.S.E., podrán participar en el concurso de méritos para la selección de directores de los Institutos y Secciones de Educación Secundaria" (Anex. I, Bas. 2.1.4 / Ord. 10-02-04 / BOA 13-02-04)
<b>AST</b>	"Los funcionarios y funcionarias de carrera pertenecientes al Cuerpo de Maestros que, en virtud de la disposición transitoria cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, presten servicio en el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria podrán optar a la dirección de los centros docentes de dicho nivel educativo siempre que se cumplan los requisitos (generales) establecidos en el apartado anterior". (Art. 10.2 / Dec. 40-2004, 06-05-04 / BOPA 10-05-04)
<b>CAN</b>	"Los funcionarios de carrera pertenecientes al Cuerpo de Maestros que, en virtud de la Disposición Transitoria Cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, presten servicio en el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, podrán ser candidatos a la dirección". (Art. 6.4 /Ord. 10-05-04 / BOC 17-05-04)
<b>CAT</b>	No se hace referencia.
<b>CLM</b>	"Los funcionarios de carrera pertenecientes al cuerpo de Maestros que presten servicio en el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria podrán ser candidatos o candidatas a la dirección de los centros docentes de dicho nivel educativo y podrán ser propuestos para ejercer la jefatura de estudios y la secretaría, en virtud de la disposición transitoria cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo". (D.T.1.ª / Ord. 06-04-2004 / DOCM 14-04-2004)
<b>CMA</b>	No se hace referencia.
<b>CVA</b>	No se hace referencia.
<b>CYL</b>	No se hace referencia.
<b>CYM</b>	No se hace referencia.
<b>EXT</b>	"Los funcionarios de carrera pertenecientes al cuerpo de Maestros que en virtud de la disposición transitoria cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, presten servicio en el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, podrán participar en el concurso de méritos para la selección de directores de los Institutos de Educación Secundaria y de los Institutos de Educación Secundaria a los que se hallen adscritos". (Art. 2.4 / Ord. 30-04-2004 / DOE 06-05-2004)
<b>GAL</b>	No se hace referencia.
<b>IBA</b>	"Los funcionarios del cuerpo de maestros adscritos al primer ciclo de educación secundaria obligatoria, podrán participar en el concurso de méritos para la selección de directores de los institutos de educación secundaria". (Art. 3.d / Ord. 19-04-04 / BOIB 29-04-04)



Comunidad	Referencia
<b>ICA</b>	"Los funcionarios del Cuerpo de Maestros adscritos al primer ciclo de la E.S.O. en razón de la disposición transitoria cuarta de la L.O.G.S.E. podrán participar en el concurso de méritos para la selección de directores de los Institutos y Secciones de Educación Secundaria". (Base 2.1.4 / Ord. 26-12-03 / BOIC 08-01-04)
<b>MUR</b>	"Los funcionarios de carrera pertenecientes al Cuerpo de Maestros que, en virtud de la disposición transitoria cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, presten servicios en el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria podrán optar a la dirección de los centros docentes de dicho nivel educativo, siempre que cumplan los requisitos (generales) establecidos en el punto anterior". (Art. 2.2 / Ord. 27-05-2004 / BORM 29-05-2004)
<b>NAV</b>	"Podrán participar en el concurso de méritos para la selección de directores de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria los funcionarios del Cuerpo de Maestros adscritos al primer ciclo de la ESO siempre que permanezcan en el mismo centro en el que tuvieron destino definitivo antes de la entrada en vigor de la LOCE. (D.A. 4.ª / Ord. 10-2004, 03-05-2004 / BON 14-05-2004)
<b>RIO</b>	No se hace referencia.

En menor medida, una situación similar a la anterior se verifica con los docentes que ejercen la jefatura de estudios. El artículo 80.1 de la LOCE (2002) establece que:

"El director, previa comunicación al claustro de profesores y al consejo escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario, y demás órganos de gobierno, de entre los profesores con destino definitivo en dicho centro. La jefatura de estudios deberá recaer en un profesor de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente."

Esto es, además del destino definitivo –condición poco discutible en cuanto a su interpretación-, el profesor propuesto por el director para el puesto de jefe de estudios debe pertenecer a "los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente", con lo que se reitera la controversia de los cuerpos "correspondientes" a un instituto de educación secundaria y la singularidad de los funcionarios del cuerpo de maestros de educación primaria que ejercen en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria impartida en institutos de educación secundaria. Además, en la medida en que se indican el "nivel" y "régimen" para el desempeño como jefe de estudios y no como secretario, parece más notoria la intención de restringir el acceso a la jefatura de estudios.

El análisis del desarrollo acometido por las comunidades autónomas (fig. 6.3) permite, entonces, apreciar las diferencias.

*Fig. 6.3:  
Requisitos para el nombramiento como jefe de estudios*

Comunidad	Referencia
<b>AND</b>	El director formulará "la propuesta de nombramiento y cese de los demás órganos de gobierno, de entre las profesoras y profesores con destino definitivo en dicho centro docente". (D.A. Única / Dec. 431-2004, 15-06-2004/BOJA 18-06-2004)
<b>ARA</b>	No se hace referencia.
<b>AST</b>	Jefe de estudios "de entre Profesores funcionarios de carrera que estén en situación de servicio activo y con destino definitivo en el centro". (Art. 22.1 / Dec. 40-2004, 06-05-2004 / BOPA 10-05-2004)
<b>CAN</b>	No se hace referencia.
<b>CAT</b>	"El cargo de jefe de estudios lo debe ocupar un profesor de los cuerpos docentes del nivel educativo y régimen correspondiente". (Art. 9.4 / Dec. 317-2004, 22-06-2004 / DOGC 25-06-2004)
<b>CLM</b>	"Los funcionarios de carrera pertenecientes al cuerpo de Maestros que presten servicio en el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria podrán ser candidatos o candidatas a la dirección de los centros docentes de dicho nivel educativo y podrán ser propuestos para ejercer la jefatura de estudios y la secretaría, en virtud de la disposición transitoria cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo". (D.T.1.ª / Ord. 06-04-2004 / DOCM 14-04-2004)
<b>CMA</b>	No se hace referencia.
<b>CVA</b>	No se hace referencia.
<b>CYL</b>	No se hace referencia.
<b>CYM</b>	De conformidad con el art. 80 de la LOCE (2002).
<b>EXT</b>	"La jefatura de estudios deberá recaer en un profesor de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente". (Art. 12.1 / Ord. 30-04-2004 / DOE 06-05-2004)
<b>GAL</b>	No se hace referencia.
<b>IBA</b>	Profesor de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente. (Art. 16.1 / Ord. 19-04-2004 / BOIB 29-04-2004)
<b>ICA</b>	Profesor de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente. (Anex. I, Bas. 11.1 / Ord. 26-12-2003 / BOIC 08-01-2004)
<b>MUR</b>	"De entre los profesores con destino definitivo en dicho centro". (Art. 13.1 / Ord. 27-05-2004 / BORM 29-05-2004)
<b>NAV</b>	No se hace referencia.
<b>RIO</b>	"La jefatura de estudios deberá recaer en un profesor de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente". (Art. 13.1 / Ord. 2-2004, 25-05-2004 / BOR 27-05-2004)

Castilla y La Mancha, en este caso, con la misma referencia legal ya manejada para la dirección (disposición transitoria cuarta de la LOGSE, 1990), hace factible que la jefatura

de estudios de los institutos de educación secundaria pueda ocuparse por docentes del cuerpo de maestros de educación primaria.

Andalucía, Asturias y Murcia, aunque de manera menos explícita, también parecen sugerirlo al señalar, como único requisito, el de contar con destino definitivo en el centro. Sin embargo el que se obvie la referencia a pertenecer a un cuerpo docente del nivel y régimen correspondiente no conlleva, necesariamente, su desconsideración como requisito, sino que provoca ambigüedad y requiere interpretación.

El resto de Comunidades no hacen ninguna referencia a este asunto (Aragón, Cantabria, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Galicia y Navarra), o se remiten a lo regulado en la LOCE, 2002 (Cataluña, Ceuta y Melilla, Extremadura, Islas Baleares, Islas Canarias y La Rioja).

### **6.2.2. Otros requisitos específicos**

Requisitos específicos son también considerados en algunos desarrollos, cuando aluden a la necesidad de que los candidatos tengan habilitaciones o especialidades que les permitan disponer de carga lectiva en el centro, no estar incurso en causas de incompatibilidad o haber sido cesados por incumplimiento de funciones, o no haber concluido sus nombramientos como directores.

Así, el desarrollo adoptado en Navarra incluye, como requisito, que:

“El profesor debe tener la habilitación necesaria (primaria) o la especialidad (secundaria) contempladas en la plantilla orgánica del centro por el que opta, que le posibilite tener carga lectiva en ese centro”.

(Art. 2.5. / Ord. 105-2004, 03-05-2004 / BON 14-05-2004)

La Comunidad de Madrid, por su parte, estima el siguiente requisito:

No haber sido cesado como director por incumplimiento grave de las funciones del cargo, o haber transcurrido más de tres años desde dicho cese”.

(Art. 4.e / Dec. 63-2004, 15-04-2004 / BOCM 22-04-2004)

La Rioja define, a su vez, este otro:

“No estar incurso en causas de incompatibilidad de conformidad con lo establecido en la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones públicas”.

(Art. 12 / Ord. 2-2004, 25-05-2004 / BOR 27-05-2004)

Y Murcia también formula como condición que los funcionarios docentes que estén nombrados como directores en un centro sólo podrán participar en el procedimiento de selección si su nombramiento finaliza con anterioridad al nuevo periodo para el que, en su caso, pudieran ser nombrados (Art. 2.3 / Ord. 27-05-2004 / BORM 29-05-2004).

Cataluña y Navarra, por su parte, definen requisitos propios para el acceso a la dirección vinculados con el conocimiento de lenguas propias. En el caso de Cataluña, se establecen tanto los órganos calificadores de la competencia lingüística, como la propia estructura de las pruebas (Anex. I, Bas. 2 / Res. EDC-3432-2004, 16-12-2004 / DOGC 21-12-2004).

*Fig. 6.4:  
El conocimiento de lenguas propias como requisito de acceso a la dirección*

<b>CAT</b>	“Tener conocimiento del catalán, y del aranés en la Val d’Aran, acreditado con el nivel C o equivalente, o la idoneidad correspondiente. En el caso de las personas aspirantes que no puedan acreditar documentalmente la posesión del nivel exigido, se estará a lo que dispone el artículo 7.1 del Decreto 161/2002, de 11 de junio, sobre la acreditación del conocimiento del catalán y el aranés en los procesos de selección de personal y de provisión de puestos de trabajo de las administraciones públicas de Cataluña. Asimismo, será de aplicación el régimen de exenciones previsto en el artículo 8 del Decreto mencionado”. (Art. 9.3.d / Dec. 317-2004, 22-06-2004 / DOGC 25-06-2004)
<b>NAV</b>	“El candidato a director de un centro docente que imparta enseñanzas únicamente del modelo D deberá estar en posesión del título EGA o equivalente”. (Art. 2.4 / Ord. 105-2004, 03-05-2004 / BON 14-05-2004)

No como requisito para el acceso, pero sí como mérito del candidato, resulta, en la Comunidad de Valencia (Anex. II, aptdo. 1.1.e / Res. 22-04-2004 / DOGV 03-05-2004), la capacitación en valenciano, con una valoración entre 0,5 y 2 puntos en función del nivel de la misma.

Tales singularidades, excepción hecha de las lenguas propias, podrían extenderse al desarrollo normativo de otras Comunidades. Es más, aspectos como los antecedentes del candidato vinculados a incumplimientos graves de sus funciones directivas, o estar incurso en causas de incompatibilidad, se estiman, de manera implícita, como

limitaciones que dificultan o impiden el ejercicio de la dirección. Aunque el señalarlos como requisitos les confiere un carácter más determinante y evita imprecisiones o ambigüedades para las comisiones de selección. Adelantemos, entonces, la pertinencia de que estos requisitos "secundarios" sean también definidos de manera más explícita.

De especial interés es el requisito, adoptado en Navarra, por el que los candidatos han de contar con habilitaciones o especialidades que les permitan impartir docencia en el centro; sobre todo, cuando los candidatos no proceden del propio centro. Piénsese, por ejemplo, en el supuesto de docentes cuyas especialidades se vinculen con la docencia de módulos específicos de la Formación Profesional, no impartidos en el centro a cuya dirección quieren optar como candidatos; o de aquellas otras habilitaciones o especialidades ya cubiertas en el centro por otros profesores de su plantilla. Tales circunstancias tienen un doble efecto: de una parte, la limitación del acceso a la dirección de centros que podría afectar a docentes con especialidades muy singulares; y, de otra, los hipotéticos desplazamientos de profesorado, o incrementos de las plantillas de los centros, cuando la especialidad docente del candidato ya esté cubierta por otros profesores. Este último efecto es subsanable, puesto que pueden concurrir circunstancias –traslado voluntario de profesores- no previsibles en el momento de la convocatoria del concurso de méritos; pero el primero –no contar el centro con enseñanzas que requieran la especialidad docente del candidato- requiere una concreción en el ordenamiento básico. En buena parte de los casos, la indefinición actual –excepción hecha de Navarra- es probable que se resuelva forzando alguna "afinidad" docente del candidato, de tal manera que le permita impartir docencia en el centro a cuya dirección opta.

### **6.2.3. Centros en los que pueden presentarse las candidaturas**

La LOCE (2002) no establece el número de centros en los que los profesores pueden presentar su candidatura a la dirección. Sin embargo, el desarrollo acometido por las Administraciones educativas registra diversidad de posibilidades:

*Fig. 6.5:  
Centros en los que puede presentar la candidatura un mismo solicitante  
(Tabla de registros)*

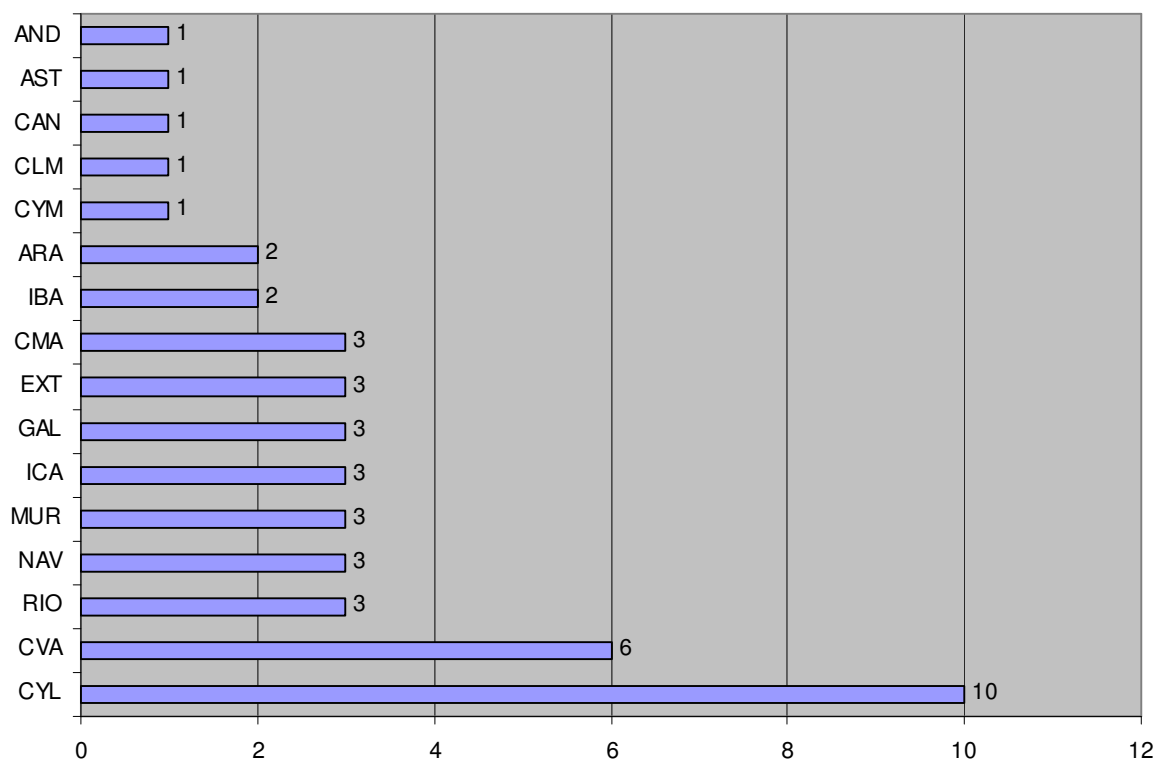
<b>AND</b>	En cada convocatoria sólo se podrá presentar una candidatura. (Art. 4.1 / Dec. 431-2004, 15-06-2004 / BOJA 18-06-2004)
<b>ARA</b>	Se podrá solicitar un número máximo de dos centros. (Anex. I, Bas. 3.1 / Ord. 10-02-2004 / BOA 13-02-2004)
<b>AST</b>	En cada convocatoria, solo se podrá presentar una candidatura. (Art. 12 / Dec. 40-2004, 06-05-2004 / BOPA 10-05-2004)
<b>CAN</b>	Cada candidato podrá presentar la solicitud a un solo centro educativo. (Art. 6.5 / Ord. 10-05-2004 / BOC 17-05-2004)
<b>CAT</b>	Se puede optar a la dirección de diferentes centros. En tal caso, los aspirantes deberán priorizar sus opciones en la solicitud. (Art. 14 / Dec. 317-2004, 22-06-2004 / DOGC 25-06-2004)
<b>CLM</b>	Los aspirantes seleccionarán un solo centro. (Art. 3.1 / Ord. 06-04-2004 / DOCM 14-04-2004)
<b>CMA</b>	Los candidatos podrán aspirar a un máximo de tres centros en la misma convocatoria. En caso de solicitarse más de un centro, los candidatos indicarán en su solicitud el orden de preferencia. (Art. 7.3 / Dec. 63-2004, 15-04-2004 / BOCM 22-04-2004)
<b>CVA</b>	Se pueden solicitar hasta seis centros. (Anex. III / Res. 22-04-2004 / DOGV 03-05-2004)
<b>CYL</b>	Los candidatos podrán solicitar vacantes de centros de una o dos provincias, con un máximo de cinco centros en cada una de ellas. (Bas. 4.2 / Ord. EDU-663-2004, 06-05-2004 / BOCYL 07-05-2004)
<b>CYM</b>	Los aspirantes solicitarán la dirección de un solo centro. (Art. 4 / Ord. ECI-1797-2004, 11-06-2004 / BOE 15-06-2004)
<b>EXT</b>	Las solicitudes se podrán presentar al número máximo de tres centros pertenecientes a una misma provincia. (Art. 3.1 / Ord. 30-04-2004 / DOE 06-05-2004)
<b>GAL</b>	En la solicitud se relacionarán los puestos de dirección solicitados, por orden de preferencia y hasta un máximo de tres. (Art. 3.3 / Ord. 26-04-2004 / DOG 04-05-2004)
<b>IBA</b>	Se puede solicitar un máximo de dos centros. (Art. 4.1 / Ord. 19-04-2004 / BOIB 29-04-2004)
<b>ICA</b>	Los candidatos podrán optar a la dirección de un máximo de tres de los centros comprendidos dentro de una misma zona en la que éstos se agrupen. (Anex. I, Bas. 1.3 / Ord. 26-12-2003 / BOIC 08-01-2004)
<b>MUR</b>	En la instancia se relacionarán los puestos de dirección solicitados, por orden de preferencia y hasta un máximo de tres. (Art. 3.2 / Ord. 27-05-2004 / BORM 29-05-2004)
<b>NAV</b>	Cada aspirante podrá optar por un máximo de tres centros. (Bas. 3.3 / Ord. 105/2004, 03-05-2004 / BON 14-05-2004)
<b>RIO</b>	Cada aspirante podrá solicitar un máximo de tres centros, que figurarán ordenados por la preferencia del candidato. (Bas. 3.3 / Res. 25-05-2004 / BOLR 27-05-2004)

En función del número de centros en los que puede presentarse la candidatura, se evidencian (fig. 6.6) distintas situaciones:

- El desarrollo realizado por las Administraciones educativas de Andalucía, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha y Ceuta y Melilla sólo considera la posibilidad de presentar la candidatura en un solo centro.
- Aragón y Baleares establecen en dos el número de centros en los que se puede solicitar la dirección.
- La solicitud de hasta tres centros es mayoritaria en el desarrollo: así lo consideran la Comunidad de Madrid, Extremadura, Galicia, Canarias, Murcia, Navarra y La Rioja.
- Cataluña, por su parte, alude a la dirección de diferentes centros.
- La Comunidad de Valencia eleva a seis el número de centros en las que el mismo profesor puede presentar su candidatura.
- Castilla y León precisa que los candidatos podrán solicitar vacantes de una o dos provincias: hasta cinco en cada una con un total máximo de diez.

Cuando un candidato solicita varios centros, en la solicitud se establecen las prioridades. E incluso, en algunos desarrollos, si son varias las comisiones que eligen al mismo candidato, se da un plazo a éste para que opte por una de las vacantes.

Fig. 6.6:  
Centros en los que puede presentar la candidatura un mismo solicitante  
(Gráfica)



#### 6.2.4. La diversidad de los requisitos de los candidatos a la dirección

La revisión de las cuestiones consideradas en los apartados anteriores (6.2.1, 6.2.2 y 6.2.3) permite sostener una primera evidencia aplicada al análisis del modelo de selección y nombramiento de directores: son distintos los requisitos y, por esto mismo, las condiciones y la igualdad de oportunidades de los candidatos para optar a la dirección.

Tales aspectos conciernen, de manera particular, a las opciones de los funcionarios que pertenecen al cuerpo de maestros de educación primaria para ser candidatos a la dirección de institutos de educación secundaria u ocupar el puesto de jefe de estudios en esos mismos centros; mientras que son más singulares y específicas otras situaciones.



En el desarrollo realizado por las Comunidades Autónomas cabe diferenciar tres situaciones referidas a los maestros de educación primaria y sus opciones a la dirección de centros de educación secundaria:

- La posibilidad explícita y clara de poder ser candidatos a la dirección de institutos de educación secundaria, cualesquiera que sean las enseñanzas que en éstos se impartan, además de la educación secundaria obligatoria. Es el caso de Extremadura, Canarias, Baleares, Aragón y Cantabria.
- La definición de tal posibilidad en los centros que impartan dicho nivel educativo. Se trata de una alusión ambigua e indeterminada, pues lo mismo podría entenderse de aplicación en los Institutos que sólo imparten educación secundaria obligatoria (IESO, o Secciones); o, en su caso, extenderse de manera similar a la señalada anteriormente. Así ocurre en Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha, Rioja y Murcia.
- La concreción sin ambigüedades de que los maestros sólo podrán optar a la dirección de centros que impartan ESO (IESO). Siempre que permanezcan, además, en el mismo centro en el que tuvieron destino definitivo antes de la entrada en vigor de la LOCE (2002): esto es, no podrán ser candidatos si están destinados en otros centros. De tal manera se establece en Navarra.
- No se hace referencia en los desarrollos reglamentarios de Castilla-León, Cataluña, Madrid, Valencia, Galicia, País Vasco y Ceuta-Melilla.

Si se aplica el análisis a la posibilidad de que los maestros ocupen el puesto de jefe de estudios en institutos de educación secundaria, la situación es también diversa:

- Se apunta tal circunstancia, de manera explícita, en un solo caso: el desarrollo normativo de la Comunidad de Castilla-La Mancha.
- Otro grupo de Comunidades Autónomas sólo señalan una de las dos condiciones establecidas en la LOCE (art. 80.1) –tener destino definitivo en el centro- y omiten la referencia a pertenecer a los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondientes. Es decir, evitan un pronunciamiento claro y rozan la ambigüedad. Así ocurre en el desarrollo normativo de Andalucía, Asturias y Murcia. Estas tres Comunidades consideraban el mismo posicionamiento con respecto al puesto de director.

- El resto de Comunidades no hacen ninguna referencia a esta cuestión y, por esto mismo, remiten al ordenamiento básico.

Se constatan, además, otros elementos de variabilidad en cuanto a los requisitos de acceso a la dirección: así ocurre cuando se necesita tener habilitaciones o especialidades docentes contempladas en las plantillas de los centros a cuya dirección de opta (Navarra), o tener conocimiento de lenguas propias (Catauña, Navarra). Además de señalarse, de manera específica, condiciones que han de entenderse generalizables: no haber sido cesado por incumplimiento previo y grave de sus funciones (Comunidad de Madrid), o no estar incurso en causas de incompatibilidad (La Rioja).

El número de centros en los que puede presentarse la candidatura por un mismo docente es otra variable de especial interés en este ámbito. Cuestión que puede correlacionarse, como después de verá, con la puntuación atribuida en los baremos, como mérito del candidato, a la circunstancia de presentar su solicitud en el propio centro en que desempeña su ejercicio profesional. Se confirma, por tanto, la desigualdad de oportunidades de acceso a la dirección en función de la manera de estimar, por las distintas Administraciones educativas, el número de centros en los que pueden presentarse candidaturas.

Algunas cuestiones analizadas en el apartado 6.1 de este capítulo adquieren de nuevo interés. Puesto que uno de los aspectos controvertidos de los procesos de selección y nombramiento de directores regulados en la LOCE (2002) es la posibilidad de que puedan ser candidatos a la dirección de un centro profesores que ejerzan en otros, la restricción del número de centros en los que se puede presentar la candidatura –unida a la puntuación en el baremo a las candidaturas del propio centro- reduce tal posibilidad. Ciertamente, también podría argumentarse que la implicación con el proyecto educativo del propio centro en el que se presenta la candidatura, así como la realización del proyecto de dirección que figura en el baremo, son más factibles y “reales” en la medida en que se manejan contextos o situaciones específicas (un centro). Pero, como también se verá, ni la pertenencia al centro es considerada de manera explícita en la LOCE (2002), al aludir a los méritos académicos y profesionales, ni el proyecto de dirección figura como requisito.

La restricción del número de centros en los que se puede presentar la candidatura, unida a las cuestiones que se acaban de apuntar como anticipo de su estudio posterior, puede corroborar la opción, por algunas Administraciones educativas, de los ya señalados como

desarrollos *híbridos* en los procesos de selección y nombramiento de directores. Desde los objetivos e hipótesis de esta investigación, tales orientaciones afectan a la igualdad de oportunidades de los candidatos y dificultan la definición de un modelo básico.

En definitiva, si el modelo de dirección de centros en España establecido en la LOCE (2002) posibilita, tras la evaluación positiva de un periodo de tres años de ejercicio, la adquisición de la categoría de director para los centros públicos del nivel educativo y régimen correspondiente, con efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas, el desarrollo normativo de los requisitos de acceso en estas últimas genera elementos de desigualdad no consonantes con la intención del ordenamiento básico y, por esto mismo, influye en las posibilidades de los candidatos. Manéjese, como ejemplo, la evidencia de que un funcionario del cuerpo de maestros de educación primaria puede optar como candidato a la dirección o al desempeño del puesto de jefe de estudios en un centro de educación secundaria en función de la Comunidad en la que se presente. Es más, seleccionado como director en la Comunidad que así lo permitiera, adquiriría, en la forma prevista, la condición de director con efectos en todas las Administraciones educativas, incluidas aquéllas que no contemplaban la posibilidad de que fuera candidato a la dirección de tales centros. Resulta notoria, por tanto, esta primera evidencia de desigualdad en el desarrollo de los requisitos para participar en los concursos de méritos relacionados con el acceso a la dirección.

### **6.3. Las comisiones de selección**

Estas comisiones son creadas en la LOCE (2002) con el objeto de seleccionar a los directores de los centros docentes públicos. Los criterios básicos para su composición están previstos en el artículo 88.2:

“La selección será realizada 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 el cincuenta por ciento lo serán del claustro de profesores de dicho centro”.

A partir de ahí, el desarrollo de las Administraciones educativas recoge variaciones relevantes que, en esta investigación, se considerarán desde los siguientes ámbitos: las

funciones atribuidas a las comisiones de selección, la composición resultante de las mismas y las pautas de organización y funcionamiento que adoptan.

### 6.3.1. Las funciones de las comisiones de selección

La revisión de las fuentes documentales en las que se constata el desarrollo efectuado por las Administraciones educativas, permite identificar el siguiente elenco de competencias y funciones:

*Fig. 6.7:  
Funciones de las comisiones de selección de directores*

- Dar publicidad a la convocatoria del concurso de méritos para la selección del director en el tablón de anuncios del centro.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Recibir las solicitudes que presenten los candidatos, así como sus programas o proyectos de dirección.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Verificar que los candidatos y candidatas reúnen los requisitos para acceder a la dirección del centro docente.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Publicar la relación de candidatos admitidos y no admitidos en la convocatoria y estudiar las alegaciones.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Facilitar al candidato la difusión de su programa de dirección entre los distintos sectores de la comunidad educativa.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Valorar los méritos académicos y profesionales acreditados por los candidatos, de conformidad con el baremo establecido.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Valorar el programa de dirección que presente cada uno de los candidatos.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Publicar la relación provisional de participantes con la puntuación alcanzada.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Resolver las reclamaciones presentadas.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Proponer al titular de la correspondiente Administrativa el nombre del candidato seleccionado.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Comunicar al consejo escolar y al claustro de profesores la propuesta de nombramiento.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

- Otras que le pudieran ser encomendadas por los órganos competentes.

AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Cómo podrá apreciarse, son funciones comunes a las comisiones de selección, en el desarrollo realizado por las Administraciones educativas, las siguientes:

- Valorar el programa de dirección que presente cada uno de los candidatos.
- Publicar la relación provisional de participantes con la puntuación alcanzada.
- Resolver las reclamaciones presentadas.
- Proponer al titular de la correspondiente Administración educativa el nombre del candidato seleccionado.

La valoración de los méritos académicos y profesionales acreditados por los candidatos, de conformidad con el baremo establecido, es otra función prácticamente común; aunque existen desarrollos que atribuyen tal cometido a los servicios centrales de las Administraciones.

Es el caso de la Comunidad de Madrid, que encomienda esa función a las comisiones, pero también considera la asignación a los servicios centrales:

“En las convocatorias se podrá disponer que alguna de estas funciones, referidas a la gestión y baremación de los méritos objetivos, serán realizadas por los servicios centrales de la Consejería de Educación o de las Direcciones de Área Territorial”. (Art. 8.2. / Dec. 63-2004 / BOCM 22-04-2004). Así ocurrió en la convocatoria regulada por la Resolución de 27-04-2004 (BOCM 30-04-2004), cuya base 9ª atribuye la baremación de los aspirantes a los servicios centrales de la Administración. Asimismo, esta convocatoria encomienda la publicación de las valoraciones del proyecto de dirección a los servicios centrales de la Administración, una vez recibidas las actas de las comisiones en las que figuren las puntuaciones de los candidatos (bas. 12).

Así como de Castilla y León, donde los servicios provinciales desarrollan esa función en nombre de la comisión:

“Al objeto de facilitar las labores de la Comisión, las Secciones de Gestión de Personal de las Direcciones Provinciales de Educación realizarán, en nombre de aquella, la comprobación de los requisitos de los candidatos así como la asignación de la puntuación contenida en el baremo, a excepción de la valoración del proyecto de dirección” (Bas. 7.3 / Ord. EDU-663-2004, 06-05-2004 / BOCYL 07-05-2004). A la comisión le corresponde, entonces, “Agregar las puntuaciones de los méritos asignadas por las Direcciones Provinciales de Educación” (Bas. 9).

Parecido procedimiento es el de Baleares:

“La dirección General de Planificación y centros remitirá a las comisiones de valoración - prebaremadas- las acreditaciones correspondientes a los méritos alegados por los candidatos”. (Art. 7 / Ord. 19-04-2004 / BOIB 29-04-2004)

En Canarias se constituyen comisiones auxiliares:

“En cada dirección Territorial de Educación se constituirá una comisión auxiliar para comprobar específicamente el cumplimiento de los requisitos de los candidatos y para valorar los méritos objetivos”. (Anex. I, Bas. 5.6 / Ord. 26-12-2003 / BOIC 08-01-2005)

Y, en Cataluña, las comisiones de selección bareman con una propuesta de los servicios territoriales:

Finalizado el plazo de presentación de solicitudes, el servicio de personal de los servicios territoriales, comprobará el cumplimiento de los requisitos. A continuación, el director o directora de los servicios territoriales resolverá sobre la admisión y la desestimación de las solicitudes presentadas. El director o la directora de los servicios territoriales entregará a la presidencia de cada comisión la documentación correspondiente a cada una de las solicitudes admitidas: los méritos, el proyecto específico y la propuesta de baremación. (Anex. I, bas.7 / Res. EDC-3432-2004, 16-12-2004 / DOGC 21-12-2004).

La comunicación al consejo escolar y al claustro de profesores de la propuesta de nombramiento sólo se hace explícita, como función de la comisión, en el desarrollo de Castilla-La Mancha; si bien, el desarrollo de algunas Administraciones educativas opta

por incluirla entre los aspectos de organización y funcionamiento de las comisiones. La mencionada comunicación, por lo demás, se deduce de una atribución efectuada por la LOCE (2002), tanto al consejo escolar (art. 82.j) como al claustro de profesores (art. 84.i):

“Ser informado de la propuesta a la Administración educativa del nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo”.

La Administración andaluza es la que más competencias atribuye a las comisiones de selección, aunque, en muchos casos, se trata de funciones que, en el resto de Comunidades Autónomas, asumen los servicios territoriales o centrales para evitar tareas administrativas de las comisiones:

- Dar publicidad a la convocatoria del concurso de méritos para la selección del director en el tablón de anuncios del centro.
- Recibir las solicitudes que presenten los candidatos, así como sus proyectos de dirección.
- Verificar que los candidatos y candidatas reúnen los requisitos para acceder a la dirección del centro docente.
- Publicar la relación de candidatos admitidos y no admitidos en la convocatoria y estudiar las alegaciones.

Puesto que el proyecto de dirección es un mérito generalizado en el baremo y, como después de analizará, susceptible de valoración por el consejo escolar, Andalucía estima una función relacionada:

- Facilitar al candidato la difusión de su programa de dirección entre los distintos sectores de la comunidad educativa.

Tras este análisis, cabe señalar la necesidad de que las comisiones tengan asignadas, con carácter preferente, las tareas de selección que les son propias y no asuman, en exceso, la gestión administrativa. En tal sentido, la opción adoptada por algunas Administraciones (Comunidad de Madrid, Castilla y León, Baleares, Canarias y Cataluña), de atribuir la valoración de los méritos objetivos de los candidatos a servicios centrales o provinciales únicos, puede homologar, en buena medida, los criterios de puntuación de

los méritos académicos y profesionales, así como la justificación de las reclamaciones que, en su caso, presentaran los candidatos.

### **6.3.2. Composición y funcionamiento de las comisiones de Selección**

Ya se indicó al comienzo que la composición “básica” de la comisión de selección, establecida en la LOCE (2002), incluye representantes de la Administración educativa y, al menos, un treinta por ciento de representantes del centro correspondiente. De estos últimos, pertenecerán al claustro de profesores al menos el cincuenta por ciento. Pues bien, las Administraciones educativas:

“Determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. Asimismo, establecerán los criterios objetivos y el procedimiento aplicables a la correspondiente selección”. (Art. 88.4, LOCE, 2002)

Tales porcentajes predisponen, como es fácil de intuir, una variabilidad en el desarrollo de la que podrán concluirse cuestiones relevantes para la selección y el nombramiento de los directores. Revisaremos, por tanto, el desarrollo adoptado por las distintas Administraciones educativas, así como aspectos generales de la organización y funcionamiento de las Comisiones.

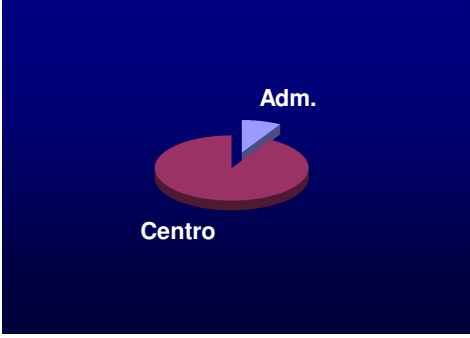
#### **AND (Andalucía)**

La comisión de selección en Andalucía cuenta con una peculiaridad característica: todos los miembros de la comisión representantes del centro deberán ser, a su vez, miembros del consejo escolar; extremo éste no previsto en la LOCE (2002), que sí señala la pertenencia al claustro de profesores de, al menos, el cincuenta por ciento de los representantes del centro. Con el desarrollo acometido en Andalucía, un profesor del claustro que no sea miembro del consejo escolar no puede formar parte de la comisión; así como otros representantes del centro si no pertenecen al consejo escolar del mismo. Ante la posible limitación del número de representantes para las comisiones, dada su extracción del consejo escolar, o de que el número de miembros de la comisión supere al de los representes de un sector en el propio consejo, se establecen incluso



procedimientos de elección de los representantes. Los cuadros siguientes (figs. 6.8 y 6.9) detallan todas estas circunstancias:

*Fig. 6.8:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Andalucía*

ANDALUCÍA			
Número de representantes por sectores			Miembros de la comisión
Administración		Centro	
Pr.	Otr.	C.E.	12
1		11	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El representante de la Administración es el inspector de referencia del centro, que actuará como presidente.</li> </ul> <p>Los representantes del centro docente se distribuyen así:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El director del centro o quien deba sustituirle en caso de que haya presentado su candidatura.</li> <li>• Dos representantes de los padres del alumnado, elegidos por los miembros de este sector en el consejo escolar. Uno de estos representantes será, en su caso, el representante de la asociación de padres de alumnos que forme parte del consejo escolar.</li> <li>• Dos representantes del alumnado, elegidos por los representantes de este sector en el consejo escolar.</li> <li>• Un representante del personal de administración y servicios y del personal de atención educativa complementaria, elegido por los miembros del consejo escolar que representan a dicho personal en el mismo.</li> <li>• Representantes del profesorado en número igual a la suma de los otros representantes de la comunidad educativa que forman parte de la comisión de selección. Serán elegidos por el claustro de profesores de entre sus representantes en el consejo escolar.</li> <li>• Actuará como secretario el representante del profesorado con menos antigüedad en el centro docente.</li> </ul>

*Fig. 6.9:  
Pertenenencia de los miembros de la comisión de selección al consejo escolar del centro  
(Andalucía)*

- ✓ Todos los miembros de la comisión representantes del centro deberán ser miembros del consejo escolar.
- ✓ Cuando algún sector de la comunidad educativa no tenga representación en el consejo escolar del centro según lo establecido en la normativa vigente, dicho sector no formará parte de la comisión de selección.
- ✓ Cuando el número de representantes en el consejo escolar de un determinado sector sea menor al previsto para la comisión, se incorporarán sucesivamente las personas que figuren para cubrir posibles vacantes en la relación del acta del último proceso electoral llevado a cabo en el centro para designar a los miembros del consejo escolar.
- ✓ Si, aún así, no se dispone de representantes por algún sector:
  - La asociación de padres más representativa designará a los representantes. En caso de no haber asociación de padres, se efectuará sorteo para designarlos entre los padres y madres del alumnado.
  - Los representantes de los alumnos serán elegidos por sufragio directo y secreto de entre los delegados de grupo. Sólo serán elegibles los representantes de este sector que así lo manifiesten.
  - En el caso del personal de administración y servicios y del personal de atención educativa complementaria, serán elegidos por sufragio directo y secreto entre dicho personal. Sólo serán elegibles los representantes de este sector que así lo manifiesten.
  - Los representantes del profesorado se elegirán por sufragio directo y secreto en sesión de claustro. Sólo serán elegibles los representantes de este sector que así lo manifiesten.
  - En todos estos casos, los representantes deben reunir los requisitos para poder formar parte del consejo escolar establecidos en la normativa vigente.

Además de la composición de la comisión de selección, el desarrollo normativo de la Administración andaluza (Dec. 431-2004, 15-06-2004 / BOJA 18-06-2004) también considera otros elementos de organización y funcionamiento. Así:

- Las candidaturas se presentan en el centro docente a cuya dirección se pretende acceder (art. 4.1), además de por los procedimientos previstos en el art. 38.4 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Esta situación es casi única del desarrollo realizado en Andalucía, toda vez que otras Administraciones regulan que las candidaturas se presenten en los servicios provinciales. Una vez comprobados los requisitos de participación y publicadas las listas de admitidos, tales servicios trasladan la documentación a las comisiones e incluso, en algunos casos, como ya se dijo, bareman los méritos objetivos.
- La comisión se constituye en cada uno de los centros docentes que cuenten con vacante (art. 5).

- En caso de vacante, ausencia o enfermedad del presidente o secretario, serán sustituidos, respectivamente, por el inspector de educación que designe el titular de la correspondiente Delegación Provincial y por el siguiente profesor o profesora de la comisión de selección de menor antigüedad en el centro docente (art. 6.5). Esto es, las comisiones se constituyen sin suplentes.
- Los miembros de la comisión de selección se abstendrán de intervenir en el procedimiento y podrán ser recusados cuando se den los motivos previstos en la normativa vigente y en los términos establecidos en la misma (art. 8.2). Esta cuestión afecta, de manera especial, al desarrollo realizado en Andalucía puesto que la vinculación de los representantes del profesorado en la comisión al consejo escolar del centro, no sólo restringe la posibilidad de ser miembro de la misma, sino que, con cierta frecuencia, incrementa las causas de abstención y la dificultad para elegir nuevos representantes. La mayor posibilidad de causas de abstención se produce, como también se analizará, por la constancia, en los proyectos de dirección, de los profesores que compondrán el equipo directivo. Si son representantes en el consejo escolar, la abstención es directa, y así puede ocurrir con buena parte de los miembros del consejo que representan al profesorado.
- En el supuesto de que el director del centro se abstenga –entre otros motivos, por presentarse como candidato- o se resuelva en términos positivos la solicitud de recusación presentada, será sustituido por el vicedirector. De no existir en el centro el citado órgano de gobierno, o si el mismo fuera también candidato o candidata, será sustituido por el secretario. Cuando todos los órganos de gobierno del centro sean candidatos, sustituirá al director el profesor más antiguo en el centro que no haya presentado candidatura a la dirección del mismo (art. 8.3).

Otros aspectos más específicos, que también conciernen a la comisión de selección, son regulados por la Administración andaluza (Ord. 18-06-2004 / BOJA 18-06-2004):

- La comisión de selección estará válidamente constituida, a efectos de celebración de sesiones, deliberaciones y toma de acuerdos, cuando este presente la presidencia, el secretario o, en su caso, quienes le sustituyan, y, al menos, la mitad de sus miembros (art. 7.2).
- Para el cumplimiento de sus funciones, las comisiones de selección podrán recabar la información que estimen necesaria de las correspondientes delegaciones provinciales

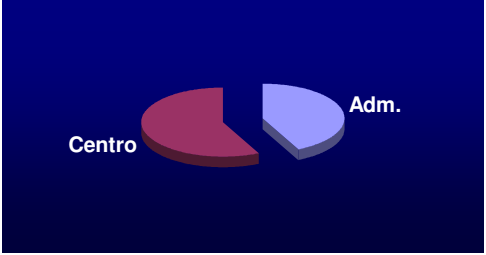
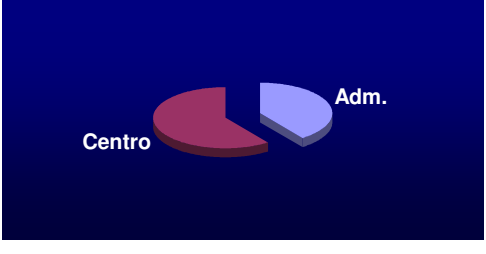
de la Consejería de Educación. Asimismo, podrán solicitar a los candidatos la documentación complementaria que estimen oportuna (art. 8.3.).

- La comisión de selección y los candidatos podrán utilizar los medios telemáticos disponibles en el centro para informar a la comunidad educativa de todos los aspectos relativos al proceso de selección del director (art. 8.4).
- En aquellos aspectos no previstos en el desarrollo normativo, el régimen de funcionamiento de las comisiones de selección será (disposición adicional primera) el establecido en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

### **ARA (Aragón)**

Para la composición de las comisiones de Selección en Aragón se diferencian dos “tamaños” de los centros en función de su número de unidades:

Fig. 6.10:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Aragón

<b>ARAGÓN</b>					
<b>Número de representantes por sectores</b>				<b>Miembros de la comisión (centros de 9 o más unidades)</b>	
Administración		Centro			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presidente será designado, por el director del servicio provincial, entre los inspectores de educación de dicho servicio.</li> <li>• Los otros representantes de la Administración serán designados por el director del servicio provincial, entre directores de centros educativos públicos del mismo nivel o régimen o, en su defecto, entre funcionarios de los cuerpos docentes correspondientes. Uno de ellos actuará como secretario.</li> <li>• Los profesores serán elegidos por el claustro.</li> <li>• Los representantes del consejo escolar será elegidos por este órgano; siendo, al menos, uno de ellos, representante del sector de padres y madres del alumnado.</li> </ul>
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		
1	2	2	2		
Total					
7					
					
<b>Número de representantes por sectores</b>				<b>Miembros de la comisión (centros de 8 o menos unidades)</b>	
Administración		Centro			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presidente será designado, por el director del servicio provincial, entre los inspectores de educación de dicho servicio.</li> <li>• El otro representante de la Administración será designado, por el director del servicio provincial, entre directores de centros educativos públicos del mismo nivel o régimen o, en su defecto, entre funcionarios de los cuerpos docentes correspondientes. Actuará como secretario.</li> <li>• Los profesores serán elegidos por el claustro.</li> <li>• El representante del consejo escolar será elegido por este órgano.</li> </ul>
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		
1	1	2	1		
Total					
5					
					

Otros aspectos de interés son estimados en el desarrollo normativo de Aragón (Ord. 10-02-04 / BOA 13-02-04):

- Las solicitudes se presentan en los servicios provinciales de educación, que resolverán sobre la admisión de los candidatos (Anex. 1, base 4).
- Los funcionarios candidatos a ser seleccionados como directores que participen en este proceso, en ningún caso podrán formar parte de las comisiones de selección (Anex. I, bas. 5.4). Cuestión que se deduce de las causas de abstención.
- Para aquellos supuestos en que se produzcan situaciones de recusación, abstención o imposibilidad de comparecencia, los centros escolares designarán, al menos, un suplente por parte del claustro y un suplente en representación del consejo escolar. El director del servicio provincial correspondiente designará, por su parte, los miembros suplentes que correspondan (Anex. I, bas. 5.5).

- El desarrollo de la Administración educativa de Aragón introduce una matización relevante en los principios que rigen el concurso de méritos, al aludir a la participación de la comunidad escolar: "La selección se realizará de conformidad con los principios de publicidad, mérito y capacidad, teniendo en cuenta el principio de la participación de la comunidad escolar" (Anex. I, bas. 1.3).
- Las solicitudes se presentan en los Servicios Provinciales de Educación (Anex. I, bas. 3.3), además de por los procedimientos previstos en el art. 38.4 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Son estos servicios los que verifican si los candidatos cumplen los requisitos, publican la relación de admitidos y no admitidos, y atienden las alegaciones a este respecto (Anex. I, bas. 11).
- Las comisiones de selección tendrán su sede oficial en su centro respectivo (Anex. I, bas. 5.8).
- La constitución y funcionamiento de las comisiones de selección, así como el régimen de abstención y recusación aplicable a sus miembros, se regirán (Anex. I, bas. 5.9) por lo establecido en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común de sus miembros, además de por las disposiciones de la Comunidad Autónoma.
- Las comisiones se consideran válidamente constituidas con la misma composición que ya se detalló en el desarrollo de Andalucía. Sin embargo, no se estima en el desarrollo de las Administración educativa andaluza y sí en el de Aragón que, en el caso de empate en las votaciones que se realicen en el seno de la comisión, decidirá el voto de calidad del presidente (Anex. I, bas. 5.10).
- Si un aspirante resulta seleccionado en los dos centros en que presentó su candidatura, se le propondrá para el consignado en primer lugar en su solicitud, siendo propuesto como seleccionado del segundo centro el que haya obtenido la segunda mejor puntuación (Anex. I, bas. 6.10).

**AST (Asturias)**

*Fig. 6.11:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Asturias*

ASTURIAS					
Número de representantes por sectores				Total	Miembros de la comisión
Administración		Centro		8	
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		
1	3	2	2		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presidente será designado por el titular de la Consejería.</li> <li>• Los otros tres representantes de la comisión será designados por el titular de la Consejería entre funcionarios de carrera del mismo nivel o superior que el exigido a los aspirantes. Actuará como secretario el de menor edad.</li> <li>• Dos profesores representantes del claustro.</li> <li>• Dos representantes del consejo escolar. Al menos uno de ellos deberá ser representante del sector de padres del alumnado.</li> </ul>

El desarrollo normativo de la Administración de Asturias (Dec. 40-2004, 06-05-2004 / BOPA 10-05-2004) considera, a su vez, que:

- Las comisiones se constituirán para cada uno de los centros en los que se presenten candidaturas (art. 14.3). La constitución y funcionamiento de las mismas requiere que estén presentes, al menos, cuatro de sus miembros.
- Las comisiones se regirán en su funcionamiento por lo establecido en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

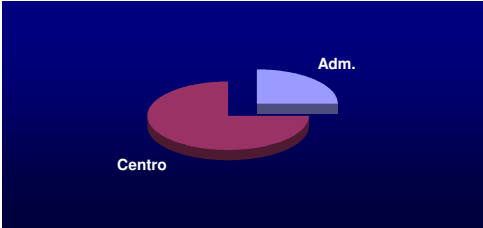
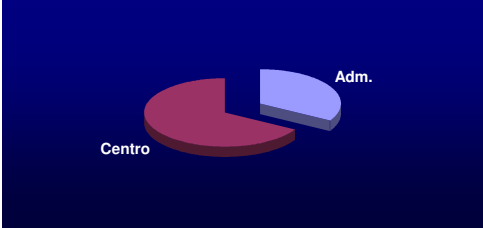
Asimismo, se concretan (Res. 10-05-04 / BOPA 11-05-04) algunos aspectos:

- Las candidaturas se presentan, preferentemente, en los servicios centrales de la Administración (Anex. I, bas. 3.3), que resolverán sobre la admisión de los candidatos.
- Todos los componentes de las comisiones han de tener sus respectivos suplentes. Si el director del centro concurriera a la selección, se abstendrá de convocar y participar en la sesión del claustro y del consejo escolar para elegir a sus representantes en la comisión de selección; siendo sustituido por el jefe de estudios o, en su caso, por el secretario (Anex. I, bas. 5.1).

- La comisión, una vez constituida, tendrá su sede oficial en el centro que decida el presidente de la misma (Anex. I, bas. 5.2).

### CAN (Cantabria)

Fig. 6.12:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Cantabria

CANTABRIA					
<b>Número de representantes por sectores</b>					<b>Miembros de la comisión (centros de más de 8 unidades)</b>
Administración		Centro		Total	
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.	8	
1	1	3	3		
					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presidente será el director general de Personal, centros y Renovación Educativa o persona en quien delegue.</li> <li>• El otro representante de la Administración será un funcionario de carrera de la Consejería de Educación.</li> <li>• Los representantes del profesorado serán elegidos por el claustro. El de menor edad, actuará como secretario.</li> <li>• Los representantes del consejo escolar serán elegidos en su seno. Dos de los mismos, necesariamente, deben corresponder al sector de padres y alumnos o personal de administración y servicios.</li> </ul>					
<b>Número de representantes por sectores</b>					<b>Miembros de la comisión (centros de menos de 9 unidades)</b>
Administración		Centro		Total	
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.	3	
1		1	1		
					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presidente será el director general de Personal, centros y Renovación Educativa o persona en quien delegue.</li> <li>• El representante del profesorado será elegido por el claustro.</li> <li>• El representante del consejo escolar será elegido en su seno.</li> </ul>					

Los aspectos más relevantes de la organización y funcionamiento de las comisiones de selección en Cantabria (Ord. 10-05-2004 / BOC 17-05-2004) pueden resumirse como sigue:

- "Si el director o directora del centro concurren al proceso selectivo, se abstendrá de convocar la sesión del consejo escolar de designación de representantes en la comisión de selección y de participar en ella, y también en la sesión de claustro en la que se designe a los representantes del sector del profesorado en dicha Comisión, aplicándose en tal caso el régimen de suplencias legalmente establecido. Asimismo, cualquier otro profesor del centro que concurren al proceso de selección, se



abstendrá de participar en las sesiones del consejo escolar y del claustro citadas anteriormente” (art. 9.3).

- La acreditación del cumplimiento de los requisitos se realiza por la dirección General de Personal, centros y Renovación Educativa (art. 6.2).
- Se constituye una comisión en cada centro donde deba realizarse el proceso de selección, a partir de la publicación de la lista definitiva de admitidos (art. 11.1).
- Para la constitución y el funcionamiento de la comisión de selección será imprescindible que estén presentes, al menos, cuatro de sus miembros. En los centros con menos de nueve unidades deberán estar presentes, al menos, dos de sus miembros (art. 11.2).
- “La no elección de los representantes del centro para la comisión de selección no impedirá la constitución de la misma. En el caso de que no se efectúe nombramiento de los miembros representantes del centro en la comisión de selección , y ello fuera esencial para la válida constitución de ésta, el director general de Personal, centros y Renovación Educativa designará a los mismos” (art. 11.3)
- Tendrán su sede oficial en el centro que decida el presidente de las mismas (art. 11.5).
- El funcionamiento de la comisión de selección estará sujeto a lo dispuesto en la Ley 6-2002, de 10 de diciembre, de Régimen Jurídico del Gobierno y de la Administración de la Comunidad Autónoma de Cantabria (art. 12).

## CAT (Cataluña)

Fig. 6.13:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Cataluña

CATALUÑA					
Número de representantes por sectores				Total	Miembros de la comisión
Administración		Centro		7	
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		
1	1	3	2		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representan a la Administración educativa un inspector de educación, que preside la comisión y un director de un centro público del mismo nivel y régimen que el centro donde se tenga que proveer la dirección, propuesto por el presidente de la comisión.</li> <li>• El claustro cuenta con tres representantes y el consejo escolar con dos. De estos últimos, uno lo será del sector de padres y el otro del ayuntamiento. En los centros que no cuenten con representación de los padres, los representantes del consejo escolar serán uno del sector del alumnado y el otro el representante del ayuntamiento.</li> <li>• Actúa como secretario el director.</li> <li>• Los miembros de la comisión son nombrados por el director de los servicios territoriales que corresponda.</li> </ul>

Corresponden al desarrollo normativo de Cataluña (Dec. 317-2004, 22-06-2004 / DOGC 25-06-2004) las siguientes precisiones:

- En ningún caso los aspirantes pueden formar parte de la comisión (art. 12).
- Los directores que se presenten al concurso de méritos para la selección de aspirantes a la dirección del centro en el cual ejercen la misma, no podrán formar parte de la comisión de selección ni llevar a cabo las funciones que en el proceso de selección están asignadas al director del centro. Estas funciones serán ejercidas por el jefe de estudios, en el caso de que no sea candidato, o consecutivamente, por el coordinador pedagógico o por el secretario del centro, si no tienen motivo de abstención (art. 13).
- “En el caso de que se opte a la dirección de centros diferentes, los aspirantes deberán priorizar sus opciones en la solicitud” (art. 14.1).
- La admisión y desestimación de solicitudes se realiza en los servicios territoriales (art. 15).

Otros elementos de organización y funcionamiento más concretos se incluyen en la Resolución por la que se anuncia la convocatoria (Res. EDC-3432-2004, 16-12-2004 / DOGC 21-12-2004) del concurso de méritos:

- La solicitud se dirigirá a la dirección de los servicios territoriales a que corresponda el centro solicitado en primer lugar y se adjuntará la declaración de méritos con la documentación acreditativa de los mismos, incluido el proyecto específico que recoge la propuesta directiva en relación con el proyecto educativo del centro a cuya dirección se opta (Anex. I, bas. 3).
- Los participantes no tendrán que acreditar documentalmente las condiciones exigidas y los méritos alegados de los que haya constancia en el registro informático de personal del Departamento de Educación (Anex. I, bas. 3).
- Los miembros de la comisión estarán sujetos a las causas de abstención y de recusación que se establecen en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (Anex. I, bas. 4.1).

**CLM (Castilla-La Mancha)**

La composición de la comisión de selección considera integrantes de la misma el total de representantes de los sectores de padres y profesores en el consejo escolar del centro. Una singularidad parecida ya se apreció en el caso de Andalucía. Pero el desarrollo de Castilla-La Mancha no identifica el número de miembros de la comisión, sino que éste es variable en función del tamaño y enseñanzas impartidas por los centros y del número de miembros de los consejos escolares.

*Fig. 6.14:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Castilla-La Mancha*

CASTILLA-LA MANCHA					
Número de representantes por sectores				Total	Miembros de la comisión
Administración		Centro			
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		
1	1				<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presidente será un inspector de educación, preferentemente el responsable de la supervisión del centro</li> <li>• El otro representante de la Administración será designado entre los inspectores de educación o entre el profesorado funcionario de carrera, no vinculado al centro, que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen y preferentemente con experiencia en el ejercicio de la función directiva.</li> <li>• Forman parte de la comisión, a su vez, el total de representantes del sector de padres de alumnos y del sector de profesores en el consejo escolar. Se deberá garantizar el mismo número de padres y de profesores. Cuando exista situación de desigualdad, se elegirán por sorteo los miembros necesarios del sector minoritario para lograr la paridad entre ambos.</li> </ul>

Como notas de interés en la organización y funcionamiento de las comisiones (Ord. 06-04-2004 / DOCM 14-04-2004), pueden señalarse:

- Cuando un componente del consejo escolar sea aspirante a la dirección de un centro, no podrá ser designado miembro de ninguna comisión de selección, procediéndose, en caso necesario, a su sustitución mediante sorteo (art. 5.4).
- Los candidatos presentan su solicitud en los servicios provinciales (art. 4) y las comisiones de Selección tienen su sede en el propio centro (art. 5).

### CMA (Comunidad de Madrid)

Fig. 6.15:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en la Comunidad de Madrid

COMUNIDAD DE MADRID					
Número de representantes por sectores				Total	Miembros de la comisión
Administración		Centro		5	
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		5
1	2	1	1		

En el desarrollo normativo de la Comunidad de Madrid (Dec. 63-2004, 15-04-2004 / BOCM 22-04-2004), tiene interés la previsión de que los representantes de la Administración puedan ser los mismos para más de una comisión de selección:

- En ningún caso podrá ser miembro de la comisión un candidato del proceso (art. 6.4).

- A los miembros les son de aplicación las normas de abstención y recusación previstas en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (art. 6.5). Se designarán suplentes en cada uno de los ámbitos de representación (art. 6.7).
- “Las convocatorias de cada proceso podrán disponer que algunos o todos los representantes de la Administración sean los mismos para más de una de las comisiones de Selección” (art. 6.6).
- El régimen de funcionamiento de las comisiones de Selección se ajustará a lo previsto en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (art. 6.8).

Y la resolución que convoca el concurso de méritos (Res. 27-04-2004 / BOCM 30-04-2004) precisa la posibilidad de que las comisiones de selección cuenten con asesores, además de otros aspectos:

- La documentación se presenta en los servicios centrales o territoriales de la Administración (bas. 4).
- Una vez concluido el proceso de presentación de solicitudes, se hace pública la relación de admitidos y excluidos al proceso, con indicación de los centros para los cuales ha sido admitido cada aspirante e indicación, en su caso, de las causas de exclusión. Asimismo, se incluye la baremación provisional de los méritos objetivos y se abren plazos de reclamación (bas. 7).
- “Excepcionalmente, cuando las características de los centros así lo aconsejen, la dirección General de Recursos Humanos podrá designar asesores para la Comisión” (bas. 8.9).

### **CVA (Comunidad de Valencia)**

Tal como se refirió en el desarrollo normativo de la Comunidad de Madrid, en el caso de Valencia los representantes de la Administración son comunes para todas las comisiones de Selección.

Fig. 6.16:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en la Comunidad de Valencia

COMUNIDAD DE VALENCIA				
Número de representantes por sectores				Miembros de la comisión
Administración		Centro		Total
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.	8
1	3	2	2	

En el desarrollo normativo de la Comunidad Valenciana (Res. 22-04-2004 / DOGV 03-05-2004), interesa señalar los siguientes aspectos:

- Las solicitudes se dirigirán, junto al resto de la documentación, a la dirección territorial de Cultura, Educación y Deporte a cuyo ámbito pertenezca el centro donde presta servicios el candidato, y deberán presentarse, con carácter preferente, en los registros de las citadas direcciones territoriales (bas. 3.3).
- Al objeto de simplificar los trámites administrativos que se ven obligados a realizar los participantes, la documentación presentada por los mismos, así como la baremación que les corresponda, será registrada informáticamente, con el fin de que, en futuras convocatorias, se exima a los participantes de volver a presentarla y de volver, en consecuencia, a baremarla (bas. 3.6).
- Las comisiones de selección se constituirán para cada uno de los centros en los que se presenten candidatos (bas. 4.1).
- La constitución y funcionamiento de las comisiones de selección, así como el régimen de abstención y recusación aplicable a sus miembros, se regirán por lo establecido en

la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (bas. 4.2).

- En caso de que se produjeran empates en la adopción de acuerdos, el presidente los dirimirá con su voto de calidad (bas. 4.2).
- Las comisiones, una vez constituidas, tendrán su sede oficial donde decida el presidente (bas. 4.4).
- Para la constitución y funcionamiento de la comisión de selección será imprescindible que estén presentes la mitad más uno de sus miembros. Actuará de secretario de la comisión uno de los funcionarios integrantes de la misma. Las decisiones se tomarán por mayoría. Por cada miembro de la comisión se nombrará un miembro suplente. (bas. 4.6).
- La no elección o designación de representantes del claustro de profesores o del sector de padres o de alumnos del consejo escolar para la comisión de selección no impedirá la constitución y funcionamiento de la misma (bas. 4.7).
- Si un candidato obtiene la mayor puntuación para varios centros, se le propondrá para el consignado en primer lugar en la solicitud (bas. 5.5).

## CYL (Castilla y León)

Fig. 6.17:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Castilla y León

CASTILLA Y LEÓN					
Número de representantes por sectores				Total	Miembros de la comisión
Administración		Centro		5	
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		
1	2	1	1		<ul style="list-style-type: none"> <li>El presidente será designado por el director provincial de Educación, de entre los funcionarios de la inspección educativa o, en su defecto, de entre funcionarios de carrera del mismo cuerpo y nivel de los correspondientes a cada centro.</li> <li>Los otros dos representantes de la Administración serán designados por el director provincial de entre funcionarios de carrera del mismo cuerpo y nivel de los correspondientes a cada centro.</li> <li>El claustro de profesores elegirá a su representante, que no sea aspirante a ocupar el puesto de dirección.</li> <li>El representante del consejo escolar será elegido por y entre los miembros representantes de los alumnos y de los padres del alumnado.</li> </ul>

Para la organización y el funcionamiento de las comisiones de selección en Castilla y León (Ord. EDU-663-2004, 06-05-2004 / BOCYL 07-05-2004) se estiman los siguientes aspectos:

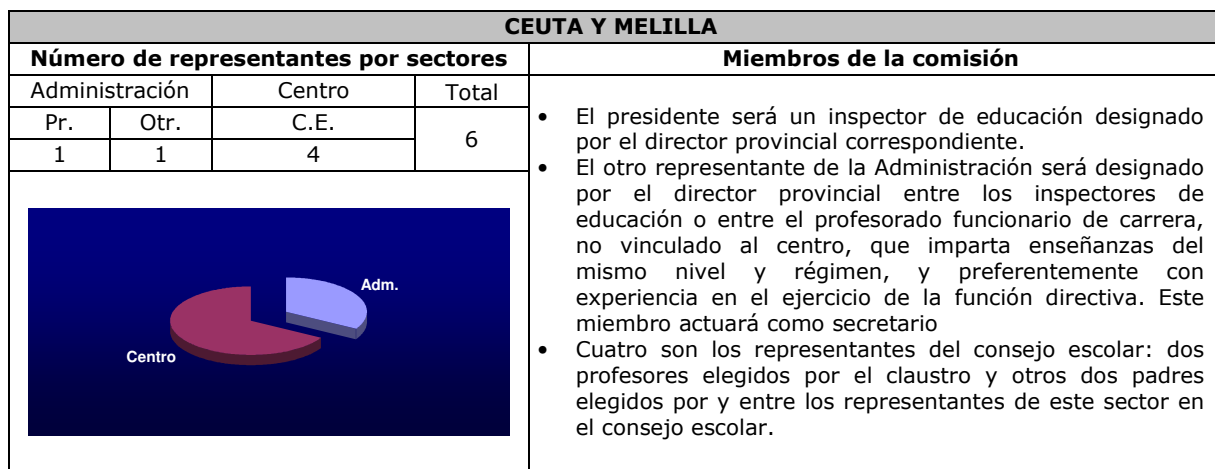
- Las solicitudes, junto a la documentación correspondiente, se entrega en los servicios provinciales de la Administración educativa (bas. 4.4).
- En todas las comisiones de selección se designará un suplente de los representantes de la Administración y dos miembros suplentes, uno por cada sector, de los representantes del centro docente (bás. 7.4).
- Para la constitución y funcionamiento de la comisión de selección será necesaria la presencia de tres de sus miembros, incluido el presidente. Actuará de secretario de la comisión uno de los funcionarios integrantes de la misma. En el caso de empate en las votaciones que se realicen en el seno de la comisión, decidirá el voto de calidad del presidente (bas. 8.2).
- Las comisiones de selección tendrán su sede oficial en la dirección provincial de Educación correspondiente (bas. 8.3).
- Si un candidato hubiese sido propuesto para varios centros de una misma provincia, la dirección provincial de Educación le considerará seleccionado en el primer centro



que haya consignado en la correspondiente solicitud. En el caso de ser propuesto para varios centros de diferentes provincias, el candidato deberá optar por un centro concreto; si no lo hiciera, se le considerará seleccionado en el centro cuya solicitud tenga registro de entrada en primer lugar (bas. 10.4).

**CYM (Ceuta y Melilla)**

*Fig. 6.18:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Ceuta y Melilla*

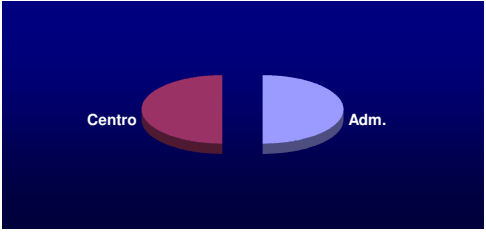
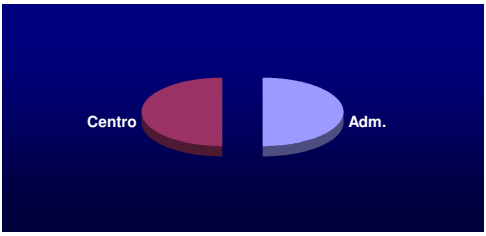


El desarrollo adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia para las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (Ord. ECI-1797-2004, 11-06-2004 / BOE 15-06-2004) también considera que:

- Cuando un componente del consejo escolar sea aspirante a la dirección de un centro, no podrá ser designado miembro de ninguna comisión de selección (art. 6.3).
- Las solicitudes y la documentación se entregan en las direcciones provinciales (art. 4.3), que son las que resolverán sobre la admisión de los aspirantes (art. 5).
- El funcionamiento de las comisiones atenderá a lo dispuestos en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (art. 6.5).

**EXT (Extremadura)**

Fig. 6.19:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Extremadura

EXTREMADURA					
<b>Número de representantes por sectores</b>				<b>Miembros de la comisión (centros de más de 9 unidades)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El presidente será inspector de educación.</li> <li>Los otros representantes de la Administración educativa serán designados por el director provincial correspondiente de entre funcionarios de la inspección de educación o de entre funcionarios de carrera del mismo cuerpo y nivel de los exigidos a los aspirantes. Uno de ellos actuará como secretario.</li> <li>Los representantes del profesorado serán elegidos por el claustro de entre sus representantes en el consejo escolar.</li> <li>Los representantes del consejo escolar lo serán de los sectores no docentes del mismo, elegidos por y entre los miembros no docentes del consejo, garantizando la presencia del sector de padres o madres del alumnado.</li> </ul>	
Administración		Centro			Total
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		8
1	3	2	2		
					
<b>Número de representantes por sectores</b>				<b>Miembros de la comisión (centros de menos de 9 unidades)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El presidente será inspector de educación.</li> <li>El otro representante de la Administración educativa será designados por el director provincial correspondiente de entre funcionarios de la inspección de educación o de entre funcionarios de carrera del mismo cuerpo y nivel de los exigidos a los aspirantes. Actuará de secretario.</li> <li>El representante del profesorado será elegidos por el claustro de entre sus representantes en el consejo escolar.</li> <li>El representante del consejo escolar lo será de los sectores no docentes del mismo, elegido por y entre los miembros no docentes del consejo escolar.</li> </ul>	
Administración		Centro			Total
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		4
1	1	1	1		
					

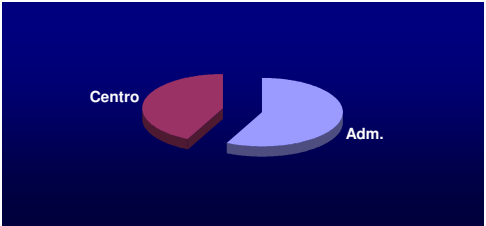
En Extremadura, por su parte, la organización y funcionamiento de las comisiones (Ord. 30-04-2004 / DOE 06-05-2004) estima que:

- “Los funcionarios candidatos a ser seleccionados como directores que participan en este proceso, en ningún caso podrán formar parte de las comisiones de selección” (art. 5.2).
- La constitución y funcionamiento de las comisiones de selección, así como el régimen de abstención y recusación aplicable a sus miembros, se regirán por lo dispuesto en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (art. 5.3).

- “Para aquellos supuestos en que se produzca imposibilidad de comparecencia de alguno de los miembros, los centros escolares designarán al menos un suplente por parte del claustro y un suplente en representación del consejo escolar. La dirección Provincial correspondiente, por su parte, designará los miembros suplentes que correspondan” (art. 5.3).
- La presentación de solicitudes se realiza en la delegación provincial (art. 3), que resuelve sobre la admisión de los aspirantes (art. 4).
- Las comisiones de selección se constituyen en cada uno de los centros con vacantes (art. 5.4).
- La constitución y funcionamiento de las comisiones requiere que estén presentes la mitad de sus miembros (art. 5.6).
- En caso de empate en las votaciones, decidirá el voto de calidad del presidente (art. 5.6)
- Si un candidato obtiene la mayor puntuación para varios centros, se le propondrá para el consignado en primer lugar de su solicitud (art. 6.10).

**GAL (Galicia)**

*Fig. 6.20:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Galicia*

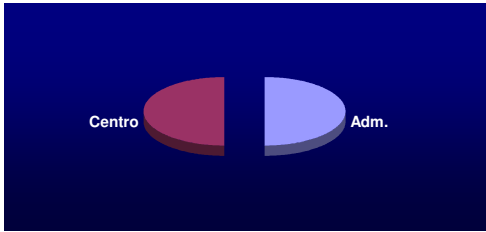
GALICIA					
Número de representantes por sectores				Total	Miembros de la comisión
Administración		Centro		7	
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		
1	3	2	1		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presidente será inspector de educación, designado por el delegado provincial.</li> <li>• Los otros tres representantes de la Administración, designados por el delegado provincial, serán: un inspector de educación, un director de un centro público del mismo nivel y régimen y un funcionario de la delegación provincial que actuará, además, como secretario de la comisión.</li> <li>• Los dos representantes del profesorado y el representante del consejo escolar serán nombrados a propuesta de tales órganos. En el caso del consejo escolar, la propuesta no podrá recaer en un alumno menor de dieciséis años.</li> </ul>
					

En Galicia, a su vez, se concreta (Ord. 26-04-2004 / DOG 04-05-2004):

- “En ningún caso, los candidatos a la dirección podrán formar parte de ninguna de las comisiones de selección” (art. 4.2).
- “Se nombrarán suplentes para los distintos miembros de las comisiones de selección, que actuarán en sustitución de los titulares cuando así lo determine el presidente” (art. 4.4).
- “La no elección de los representantes del claustro de profesores o del consejo escolar no impedirá la constitución de la comisión de selección” (art. 4.5).
- La solicitud se dirige a los servicios provinciales, que revisan la documentación y comunica a los aspirantes la admisión o exclusión de la petición (art. 5).

### IBA (Islas Baleares)

Fig. 6.21:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Baleares

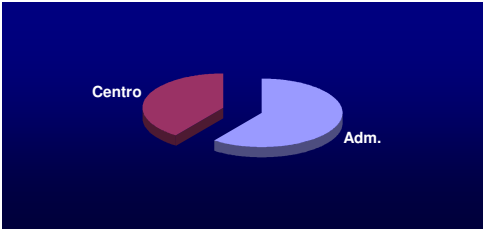
BALEARES				
Número de representantes por sectores				Miembros de la comisión
Administración		Centro		Total
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.	6
1	2	2	1	
				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los representantes de la Administración educativa serán: un inspector de educación propuesto por el director general de Administración y de Inspección Educativa; otro representante propuesto por la dirección general de Personal Docente; y otro representante a propuesta de la dirección general de Planificación y centros.</li> <li>• Los representantes de los profesores será elegidos por el claustro. El representante del consejo escolar no pertenecerá al claustro, ni será alumno del primer ciclo de la ESO. El presidente del consejo (director) y los profesores representantes del claustro actuarán, en este acto, con voz pero sin voto.</li> <li>• Actuará como presidente de la comisión el representante de la Administración que designe el consejero de Educación y Cultura y como secretario el representante de la Administración más reciente en el cuerpo de referencia.</li> <li>• Recibidas las propuestas, la dirección general de Planificación y centros procederá al nombramiento de las comisiones.</li> </ul>				

El desarrollo realizado por la Administración educativa de las Islas Baleares (Ord. 19-04-2004 / BOIB 29-04-2004) estima los siguientes elementos:

- Las solicitudes se dirigen a la Administración (art. 4), que resolverá la publicación de los candidatos admitidos y excluidos (art. 5).
- Para la constitución y funcionamiento de la comisión, será necesario que estén presentes tres de sus miembros, siendo imprescindible que uno de ellos sea el presidente, dado que el cargo es indelegable. Si el secretario no estuviera presente, actuará como tal el miembro más joven de edad, excluyendo al presidente (art. 6.5).
- En caso de coincidencia en las votaciones realizadas por la comisión, decidirá el voto de calidad del presidente (art. 6.6).

**ICA (Islas Canarias)**

*Fig. 6.22:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Canarias*

CANARIAS				
Número de representantes por sectores				Miembros de la comisión
Administración		Centro		Total
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.	
1	2	1	1	5
				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presidente será designado por el director territorial de Educación de entre los directores insulares o inspectores de educación.</li> <li>• Los vocales serán designados por el director territorial de Educación de entre funcionarios de la inspección de educación o de entre funcionarios de carrera del mismo nivel y cuerpo de los exigidos a los aspirantes.</li> <li>• El representante del claustro será elegido por este órgano.</li> <li>• El representante del consejo escolar será elegido por y entre los representantes del sector de padres y madres de los alumnos en ese órgano.</li> </ul>				

En las Islas Canarias, la organización y funcionamiento de las comisiones de selección (Ord. 26-12-2003 / BOIC 08-01-2004) tiene en cuenta:

- Si el director del centro concurre a la selección, se abstendrá de convocar y participar en la sesión del claustro de designación del representante en la comisión de selección, siendo sustituido por el vicedirector o, en su caso, por el jefe de estudios según corresponda. Asimismo, los miembros de la comisión de selección contarán con suplentes (Anex. I, bas. 5.1).
- Para la constitución y funcionamiento de la comisión de selección será imprescindible que estén presentes tres de sus miembros. Actuará de secretario de la comisión uno

de los funcionarios integrantes de la misma. La incorporación de los miembros suplentes será determinada por el presidente de las comisiones de selección. En el caso de empate en las votaciones que se realicen en el seno de la comisión, decidirá el voto de calidad del presidente (Anex. I, bas. 5.5.1).

- La no elección de representantes del claustro de profesores, o del sector de padres de alumnos del consejo escolar para la comisión de selección no impedirá la constitución de la misma (Anex. I, base 5.5.2).
- Las solicitudes se presentan ante la Administración. En cada dirección territorial de Educación se constituirá una comisión auxiliar para comprobar específicamente el cumplimiento de los requisitos de los candidatos y para valorar los méritos objetivos (Anex. I, Bas. 5.6).
- La constitución y funcionamiento de las comisiones de selección, así como el régimen de abstención y recusación aplicable a sus miembros, se regirán por lo establecido en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (Anex. I, bas. 5.2).
- Las comisiones, una vez constituidas, tendrán su sede oficial en el centro que decida el presidente (Anex. I, base 5.4).
- Tal como ya se indicó en al comienzo de este capítulo, en cada dirección territorial de Educación se constituirá una comisión auxiliar para comprobar específicamente el cumplimiento de los requisitos de los candidatos y para valorar los méritos objetivos (Anex. I, bas. 5.6). A su vez, las comisiones de Selección podrán: "Solicitar, en caso necesario, aquella documentación que sirva para verificar que el candidato cumple los requisitos del puesto al que aspira, así como que sus méritos han sido correctamente baremados por la comisión auxiliar" (Anex. I, bas. 5.7).

**MUR (Murcia)**

Fig. 6.23:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Murcia

MURCIA				
Número de representantes por sectores				Miembros de la comisión
Administración		Centro		Total
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.	6
1	2	2	1	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presidente será el director general de Personal o persona en quien delegue.</li> <li>• Los otros dos representantes de la Administración serán funcionarios de carrera, pertenecientes a cuerpos docentes de igual o superior grupo de clasificación que el de los candidatos. Actuará como secretario el de menos antigüedad y, de tener la misma, el de menor edad.</li> <li>• Los dos representantes del claustro serán elegidos por este órgano de entre los profesores con destino definitivo en el centro, que no sean candidatos.</li> <li>• El representante del consejo escolar será elegido por y entre los representantes del sector de padres en ese órgano.</li> </ul>				

En Murcia, estas son algunas cuestiones relevantes que afectan a la organización y funcionamiento de las comisiones de selección (Ord. 27-05-2004 / BORM 29-05-2004):

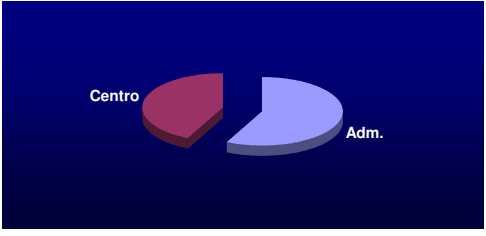
- Se nombrarán suplentes para los distintos miembros de las comisiones de selección que actuarán en sustitución de los titulares por imposibilidad justificada de aquéllos (art. 7.3).
- Las solicitudes se dirigirán a la Administración educativa, que resolverá sobre la admisión (art. 6).
- Para aquellos aspirantes que, desde la fecha de su ingreso en sus respectivos cuerpos docentes, hayan prestado servicios ininterrumpidamente en puestos situados dentro del ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la dirección general de Personal incorporará de oficio los méritos que proceda, de acuerdo con la documentación obrante en el expediente personal de cada participante (art. 3.3).
- El procedimiento de actuación de las comisiones de selección y el régimen de abstención y recusación de sus miembros se ajustará a lo dispuesto en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (art. 7.5).
- A efectos de comunicación y demás incidencias, cada comisión de selección tendrá su sede oficial en el centro que determine su presidente (art. 7.5).

- Igualmente, las comisiones de selección podrán proponer la incorporación a sus trabajos de asesores especialistas, así como de ayudantes para la realización de funciones técnicas de apoyo, limitándose a prestar su colaboración en sus especialidades técnicas. Los asesores se ceñirán al ejercicio de sus competencias y colaborarán con el órgano de selección exclusivamente en tareas relativas a dicha función asesora (art. 7.6).
- Salvo que concurran circunstancias excepcionales, una vez constituida la comisión de selección, para actuar válidamente se requerirá la presencia del presidente y del secretario, o, en su caso, de quienes les sustituyan y la de, al menos, dos más de sus miembros. La no elección de los representantes del claustro de profesores, o del sector de padres o de alumnos del consejo escolar, por causas ajenas a la Administración educativa, en alguna comisión de selección, no impedirá la constitución de la misma (art. 7.7).
- En los casos en que hubiese un elevado número de candidatos, el presidente de la comisión, previa autorización, podrá convocar a uno o varios de los vocales suplentes para que cooperen y apoyen técnicamente a la comisión (art. 7.10).
- La Administración comprobará el cumplimiento de los requisitos de los candidatos y aportará la documentación necesaria para que las comisiones puedan valorar los méritos de carácter objetivo (art. 7.12).
- En el caso de que un candidato obtenga más de un centro, se le seleccionará de acuerdo con el orden de prioridad que hubiera manifestado en su instancia de participación (art. 8.1.8).



**NAV (Navarra)**

*Fig. 6.24:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en Navarra*

NAVARRA					
Número de representantes por sectores				Total	Miembros de la comisión
Administración		Centro		7	
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.		
1	3	2	1		<ul style="list-style-type: none"> <li>El presidente será director de servicio del departamento de Educación o persona en quien delegue.</li> <li>Los otros tres representantes de la Administración educativa serán: un inspector de educación, preferiblemente, el del centro; y dos funcionarios del departamento de Educación, que no podrán ser profesores del centro por el que opte el candidato.</li> <li>Los representantes del profesorado serán elegidos por el Claustro. Actuará como secretario el miembro más joven de los representantes del profesorado.</li> <li>El representante del consejo escolar (excepto del sector del profesorado y del alumnado), será elegido, de entre sus miembros, por este órgano.</li> <li>En ausencia de representantes electos del claustro o del consejo, se procederá al sorteo de los mismos.</li> </ul>
					

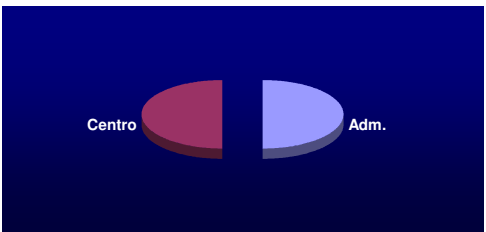
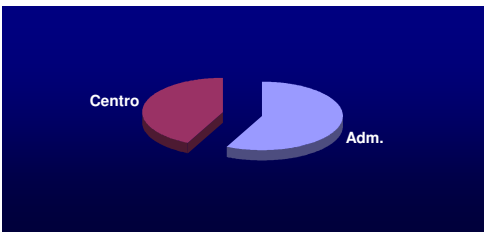
En Navarra, la organización y funcionamiento de las comisiones de Selección (Ord. 105/2004, 03-05-2004 / BON 14-05-2004) considera:

- Las solicitudes se dirigen a la Administración educativa, que resolverá sobre la admisión (bas. 4).
- Si el director del centro concurre a la selección y optara por su propio centro, será sustituido por el vicedirector o, en su caso, por el jefe de estudios para convocar la mencionada sesión del claustro y se abstendrá de participar en ella (bas. 5.1).
- En sesiones extraordinarias de claustro y consejo escolar se procederá a la elección de los representantes del centro y sus correspondientes suplentes para formar parte de la comisión seleccionadora. En caso de no haber representantes electos, el director procederá a sortearlos de entre los miembros de ambos órganos (bas. 5.1).
- Tanto para la constitución como para el funcionamiento de la comisión será necesaria la presencia de tres de sus componentes más el presidente (bas. 5.3).
- Se constituirán tantas comisiones como número de centros a los que optan los candidatos a la dirección (bas. 5.5.), y establecerán su sede en el centro de Apoyo al Profesorado de la zona correspondiente (bas. 5.7).

- El funcionamiento de las comisiones de selección, así como el régimen de abstención y recusación aplicable a sus miembros, se regirán por lo establecido en Ley 30/ 1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (bas. 5.9).
- Cada candidato sólo podrá ser seleccionado para un centro. En caso de resultar seleccionado para más de uno, se le requerirá para que elija el de su preferencia. El siguiente en puntuación del listado de candidatos al centro o centros a los que renunciara pasará a ser el candidato seleccionado (bas. 7.5).

## RIO (La Rioja)

Fig.: 6.25:  
Composición y naturaleza de la comisión de selección en La Rioja

LA RIOJA				
<b>Número de representantes por sectores</b>				<b>Miembros de la comisión (plantilla de profesorado inferior a 8 docentes)</b>
Administración		Centro		Total
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.	4
1	1	1	1	
				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los representantes de la Administración serán miembros de la dirección general de Educación. Al menos uno será de la inspección técnica educativa. Uno de ellos actuará como presidente, que dispondrá de voto de calidad en casos de empate en las votaciones que sean precisas. El otro miembro actuará como secretario.</li> <li>• Un miembro del claustro elegido en el seno del mismo, entre los profesores que no sean aspirantes a ocupar el puesto de director.</li> <li>• Un miembro del sector de padres en el consejo escolar, elegido en el seno del mismo.</li> </ul>				
<b>Número de representantes por sectores</b>				<b>Miembros de la comisión (plantilla de profesorado de 8 docentes o superior)</b>
Administración		Centro		Total
Pr.	Otr.	Prof.	C.E.	7
1	3	2	1	
				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los representantes de la Administración serán miembros de la dirección general de Educación. Al menos uno será de la inspección técnica educativa. Uno de ellos será presidente, que dispondrá de voto de calidad en casos de empate en las votaciones que sean precisas. Otro actuará como secretario.</li> <li>• Dos miembros del claustro elegidos en el seno del mismo, entre los profesores que no sean aspirantes a ocupar el puesto de director.</li> <li>• Un miembro del sector de padres en el consejo escolar, elegido en el seno del mismo.</li> </ul>				

El desarrollo de La Rioja (Ord. 2-2004, 25-05-2004 / BOLR 27-05-2004) considera, a su vez, que:

- En todas las comisiones de selección, se nombrarán vocales suplentes que actuarán en sustitución de los vocales titulares, previa autorización del presidente, en los supuestos que proceda (art. 6.2).
- Las solicitudes se dirigen a la Administración, que resolverá sobre la admisión (art. 5)
- Los solicitantes no tendrán obligación de presentar, junto a la solicitud, los documentos que ya obraran en poder de la Administración. A tal efecto, únicamente deberán indicar la fecha y el órgano ante el que fueron presentados (art. 4.6).
- La no elección de representantes del claustro de profesores, o del sector de padres de alumnos del consejo escolar en la comisión de selección no impedirá la constitución de la misma (art. 6.4).
- Las comisiones de selección se regirán por lo dispuesto en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, además de en las disposiciones propias de la Comunidad Autónoma (art. 6.6).
- Para la selección de los aspirantes se constituirán tantas comisiones de selección como fueran necesarias en función de los centros donde se presenten candidatos (art. 6.7).

Por su parte, la Resolución con la convocatoria del concurso de méritos (Res. 25-05-2004 / BOLR 27-05-2004) especifica lo siguiente:

- Los miembros de las comisiones se abstendrán de intervenir cuando se dé alguna de las circunstancias de abstención y recusación previstas en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (bas. 4.3).
- Para la constitución y funcionamiento de la comisión de selección será imprescindible que estén presentes la mitad de sus miembros (bas. 4.4).
- No podrá ser integrante de la comisión de selección un candidato del proceso (bas. 4.6).

### 6.3.3. Análisis conjunto y comparado

Una vez detalladas tanto las funciones como la organización y el funcionamiento de las comisiones de selección en el desarrollo efectuado por las Administraciones educativas, es necesario sistematizar, desde una perspectiva comparada, distintas variables.

#### **Sobre las funciones de la comisión de selección**

En primer término, con respecto a las funciones de las comisiones de selección, interesa subrayar algunas evidencias como resultado del análisis:

- Puesto que la función principal de las comisión es la de seleccionar al director del centro de entre los candidatos que se presentan, son comunes al desarrollo de las Administraciones las funciones relacionadas con la valoración de méritos y propuesta del candidato seleccionado.
- Sin embargo, varias Administraciones diferencian entre "méritos objetivos" (normalmente, académicos y profesionales) y "proyecto de dirección" a la hora de atribuir competencias para su valoración. Con distintas posibilidades, así lo hacen la Comunidad de Madrid, Castilla-León, Baleares, Canarias y Cataluña: bien otorgando, directamente, la competencia a los servicios centrales y provinciales de Educación (Comunidad de Madrid), o a comisiones auxiliares (Canarias); bien encomendado a tales servicios una "prebaremación" (Baleares) o propuesta (Cataluña); o bien estableciendo que las comisiones agreguen las puntuaciones previamente facilitadas (Castilla y León).
- La valoración "única" de los méritos puede contribuir a una mayor homologación, garantía e igualdad de criterios aplicados tanto a su valoración como a la respuesta a posibles alegaciones de los candidatos.
- En tal sentido, y en orden a reforzar las competencias y el sentido de las comisiones de selección, más oportuna que la encomienda de la valoración a servicios centrales o provinciales de la Administración resulta la medida adoptada por la Comunidad de Valencia: la parte de la comisión que representa a la Administración será común a todas las comisiones del mismo nivel y régimen. Posibilidad que también deja abierta

la Comunidad de Madrid en función de cada convocatoria. Así, las comisiones no pierden su vinculación con el centro cuya dirección seleccionan; mantienen, de manera propia, la competencia para la valoración de todos los méritos; y cuentan con más garantías de homologación de criterios al disponer de una parte común, la de la Administración, en todas ellas.

- Puesto que las funciones de valoración de candidatos y la naturaleza de los méritos que presentan tienen una especificidad a veces compleja para los integrantes de las comisiones (sobre todo, de los representantes del centro), es también acertada la posibilidad de incorporar asesores y especialistas a las comisiones de selección. Así lo consideran tanto la Comunidad de Madrid como Murcia. Esta última alude a "ayudantes para la realización de funciones técnicas de apoyo", que se limitan a asesorar a las comisiones.
- Ya que los candidatos han de acompañar su solicitud con numerosa documentación justificativa de los méritos, son de destacar, en el caso de algunas Administraciones (Cataluña, Valencia, Murcia), las medidas para simplificar trámites administrativos: Cataluña y Murcia eximen de aportar aquellas justificaciones de las que haya constancia en la Administración, mientras que Valencia registrará, en soporte informático, las baremaciones realizadas para poder disponer de ellas en posteriores convocatorias.
- En sentido contrario, no contribuyen a la simplificación de trámites, ni a las funciones genuinas de las comisiones, tareas como dar publicidad al concurso de méritos, recibir las solicitudes, comprobar los requisitos (que no méritos) de los candidatos, atender alegaciones en tal sentido y resolver sobre la admisión. Estos trámites previos deben estar ubicados en los servicios centrales o provinciales de la Administración y así se ha considerado en todos los desarrollos, excepto en el de Andalucía, que atribuye tales funciones a las comisiones.
- En definitiva, las funciones de las comisiones de selección han de ser las pertinentes al proceso que tienen atribuido, descargadas de trámites y gestiones que no resulten propios y con garantías de homologación e igualdad en la aplicación de criterios.

## **Sobre la organización y el funcionamiento de las comisiones de Selección**

En este ámbito, existen aspectos generales y comunes a todos los desarrollos, vinculados al carácter y naturaleza de las comisiones en el ámbito de un proceso administrativo como, en definitiva, es el de selección de directores. Por esto mismo:

- La constitución y el funcionamiento de las comisiones de selección, así como el régimen de abstención y recusación aplicable a sus miembros, se rigen por lo establecido en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre (BOE de 27 de noviembre), de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Aspecto de interés puesto que buena parte de los miembros de la comisión de selección no tienen por qué conocer tales preceptos. Se avala, por tanto, la necesidad de asesores, apoyos o medidas que garanticen el funcionamiento de las comisiones.
- Menos común, o al menos de manera explícita, es la atribución del voto de calidad al presidente de la comisión. Así lo hacen algunas Comunidades en su desarrollo (Aragón, Valencia, Extremadura, Baleares, Rioja), pero no queda constancia de ello en otros casos. En algunos supuestos, el voto de calidad dirime situaciones y bloqueos de las comisiones en el proceso selectivo.
- Como singularidad, el desarrollo de Aragón tiene en cuenta el "principio de participación de la comunidad escolar", junto a los de publicidad, mérito y capacidad propios de la selección por concurso de méritos establecida en la LOCE (2002).
- Por último, conviene destacar la previsión de suplentes para los miembros de la comisión (no considerada en algunos desarrollos), y la posibilidad de constituir comisiones aunque no se elijan representantes del centro (Canarias, Valencia, Galicia, Cantabria, Murcia). Cuando así ocurra, se estima incluso la posibilidad de designación de representantes del centro por la Administración educativa (Cantabria).

## **Sobre la composición de las comisiones de Selección**

Este es el espacio más controvertido con respecto al desarrollo que acometen las Administraciones educativas de los elementos básicos regulados en la LOCE (2002): "La selección será realizada 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 el cincuenta por ciento lo serán del claustro de profesores de dicho centro” (art. 88.2).

Los cuadros y gráficos siguientes detallan la composición de las comisiones de selección por Comunidades Autónomas (fig. 6.26 y 6.27), el número de miembros totales de las comisiones (fig. 6.28), así como el porcentaje de representación del claustro con respecto al total de representantes del centro en las comisiones de selección (fig. 6.29). De la información que facilitan pueden obtenerse conclusiones significativas.

Fig. 6.26:  
Composición comparada de las comisiones de selección  
(Tabla de datos)

Comunidad Autónoma	Miembros	Representantes de la Administración educativa			Representantes del centro				
		Pr.	Otr.	%	Cl.	%	C.E.	%	%
<b>ANDALUCÍA</b> (a)	<b>12</b>	1	-	<b>8</b>	6	55	5	45	<b>92</b>
<b>ARAGÓN</b> (b)	<b>7</b>	1	2	<b>43</b>	2	50	2	50	<b>57</b>
	<b>5</b>	1	1	<b>40</b>	2	67	1	33	<b>60</b>
<b>ASTURIAS</b>	<b>8</b>	1	3	<b>50</b>	2	50	2	50	<b>50</b>
<b>BALEARES</b>	<b>6</b>	1	2	<b>50</b>	2	67	1	33	<b>50</b>
<b>CANARIAS</b>	<b>5</b>	1	2	<b>60</b>	1	50	1	50	<b>40</b>
<b>CANTABRIA</b> (c)	<b>8</b>	1	1	<b>25</b>	3	50	3	50	<b>75</b>
	<b>3</b>	1	-	<b>33</b>	1	50	1	50	<b>67</b>
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>		1	1		(d)	50	(d)	50	
<b>CASTILLA LEÓN</b>	<b>5</b>	1	2	<b>60</b>	1	50	1	50	<b>40</b>
<b>CATALUÑA</b>	<b>7</b>	1	1	<b>29</b>	3	60	2	40	<b>71</b>
<b>CEUTA Y MELILLA</b> (e)	<b>6</b>	1	1	<b>33</b>	2	50	2	50	<b>67</b>
<b>COMUNID. MADRID</b>	<b>5</b>	1	2	<b>60</b>	1	50	1	50	<b>40</b>
<b>COMUNID. VALENC.</b>	<b>8</b>	1	3	<b>50</b>	2	50	2	50	<b>50</b>
<b>EXTREMAD.</b> (f)	<b>8</b>	1	3	<b>50</b>	2	50	2	50	<b>50</b>
	<b>4</b>	1	1	<b>50</b>	1	50	1	50	<b>50</b>
<b>GALICIA</b>	<b>7</b>	1	3	<b>57</b>	2	67	1	33	<b>43</b>
<b>MURCIA</b>	<b>6</b>	1	2	<b>50</b>	2	67	1	33	<b>50</b>
<b>NAVARRA</b>	<b>7</b>	1	3	<b>57</b>	2	67	1	33	<b>43</b>
<b>RIOJA</b> (g)	<b>4</b>	1	1	<b>50</b>	1	50	1	50	<b>50</b>
	<b>7</b>	1	3	<b>57</b>	2	67	1	33	<b>43</b>

Pr.: Presidente; Otr.: Otros representantes de la Administración; Cl.: Claustro; C.E.: Consejo Escolar

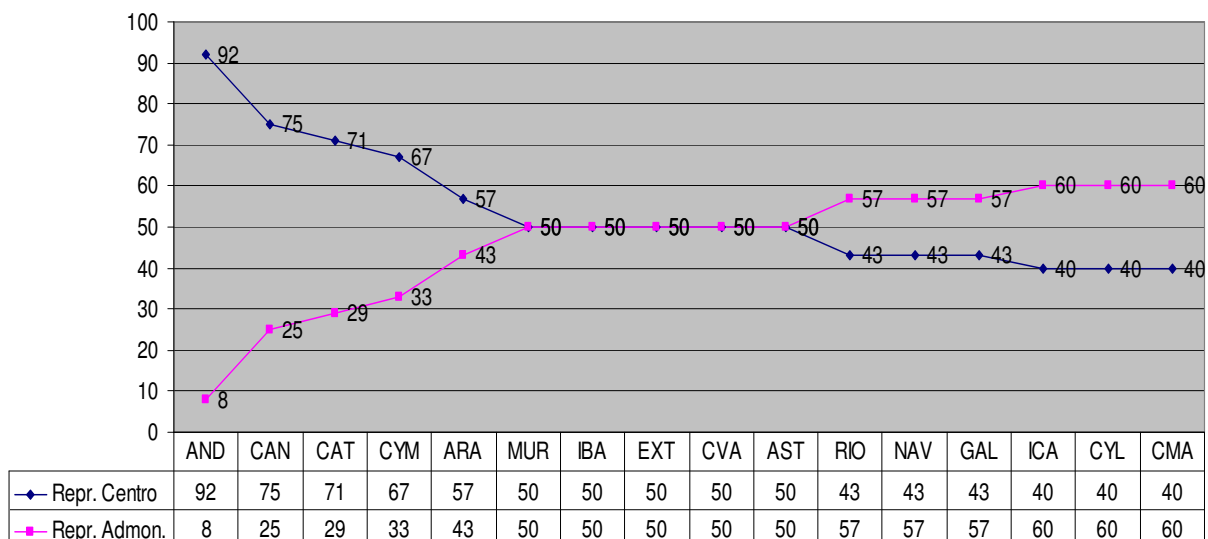


## Notas:

- 
- a) Todos los representantes del centro han de pertenecer al consejo escolar. Esto es, los profesores son elegidos por el claustro entre sus representantes en el consejo escolar.
  - b) Fila superior: centros de 9 o más unidades; fila inferior: centros de 8 o menos unidades.
  - c) Fila superior: centros de más de 8 unidades; fila inferior: centros de menos de 9 unidades.
  - d) El total de los representantes del sector de padres y madres del alumnado y del sector de profesorado en el consejo escolar. Se deberá garantizar el mismo número de padres y profesores. Cuando exista situación de desigualdad, se elegirán por sorteo los miembros necesarios del censo del sector minoritario para la lograr la paridad entre ambos.
  - e) El claustro elige a sus representantes entre los profesores que pertenecen al consejo escolar.
  - f) Fila superior: centros de 9 o más unidades; fila inferior: centros de menos de 9 unidades. Los representantes del profesorado serán elegidos por el claustro de entre sus representantes en el consejo escolar.
  - g) Fila superior: centros con plantilla menor de 8 docentes; fila inferior: centros con plantilla de 8 o más docentes
- El reparto de la composición entre representantes del centro y de la Administración educativa es un primer elemento de análisis. La LOCE (2002) establece, al menos en un treinta por ciento, el porcentaje de representantes del centro en la comisión de selección. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del claustro de profesores de dicho centro. Pues bien, en el desarrollo realizado por las Administraciones se deducen (fig. 6.27) tres formatos:
    - ✓ Una composición paritaria entre representantes del centro y de la Administración: Murcia, Baleares, Extremadura, Comunidad Valenciana y Asturias.
    - ✓ Un mayor peso de la representación de la Administración, aunque nunca superior a veinte puntos porcentuales: La Rioja, Navarra, Galicia, Canarias, Castilla y León, Comunidad de Madrid.
    - ✓ Más altos índices de representantes del centro, con diferencias acusadas. Es el caso de Andalucía (92% centro, 8% Administración), de Cantabria (75%-25%), de Cataluña (71%-29%), de Ceuta y Melilla (67%-33%) y, en menor medida, de Aragón (57%-43%).
  - Esta diversidad en la proporción de representantes puede compararse con otras variables -el número total de miembros de las comisiones y el carácter de la representación de éstos-, de tal manera que se afirmen mejor tanto algunos desarrollos de modelos *híbridos* en la selección y nombramiento de directores, como

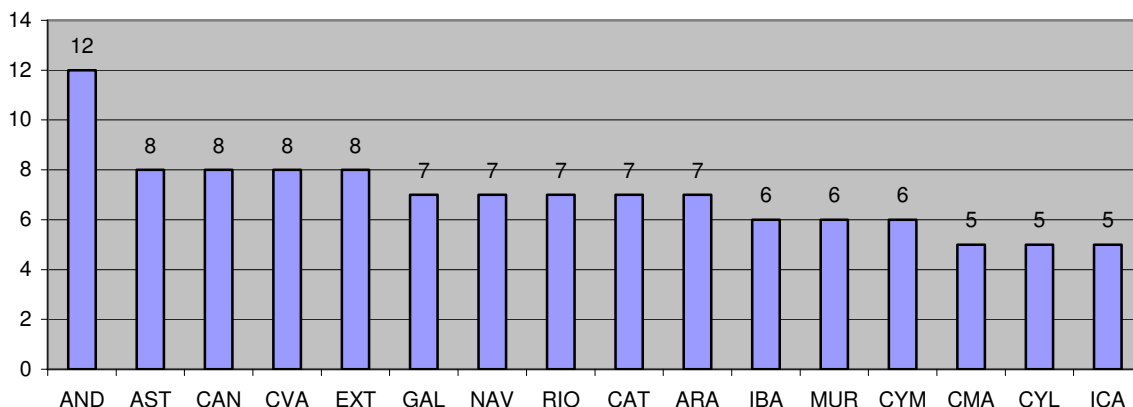
las posibilidades desiguales de ser miembro de la comisión. Supuestos, ambos, ya adelantados en el cuerpo de las hipótesis de esta investigación.

Fig. 6.27:  
Composición comparada de las comisiones de selección  
(Gráfico)



- La presidencia de las comisiones es atribuida, en buena parte de las Comunidades, a la inspección educativa (Andalucía, Aragón, Cataluña, Castilla-La Mancha, Valencia, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura, Galicia). En otros casos, inspectores de educación representan a la Administración y el presidente se designa de entre este grupo de representantes (Baleares y Rioja). Hay desarrollos, a su vez, en los que la presidencia recae en cargos de la Administración o personas en quienes se delegue (Cantabria, Murcia, Navarra); o en funcionarios del mismo nivel o superior que los candidatos (Asturias, Comunidad de Madrid). El resto de representantes de la Administración suelen ser directores de centros del mismo nivel y régimen, funcionarios docentes o miembros de la Administración educativa con el mismo nivel o superior que el de los candidatos, o inspectores de educación.
- El número total de miembros de las comisiones de Selección (fig. 6.28) oscila de los 12 de Andalucía a los 5 de la Comunidad de Madrid, Castilla y León y Canarias. Variable que afecta a la operatividad del trabajo de las propias comisiones. Por esto mismo, algunos desarrollos diferencian la composición (fig. 6.26), a partir del tamaño de los centros (Aragón, Cantabria, Extremadura y Rioja) Pero hay, sin embargo, otras evidencias más decisivas:

Fig. 6.28:  
Número de miembros de las comisiones de selección



Nota:

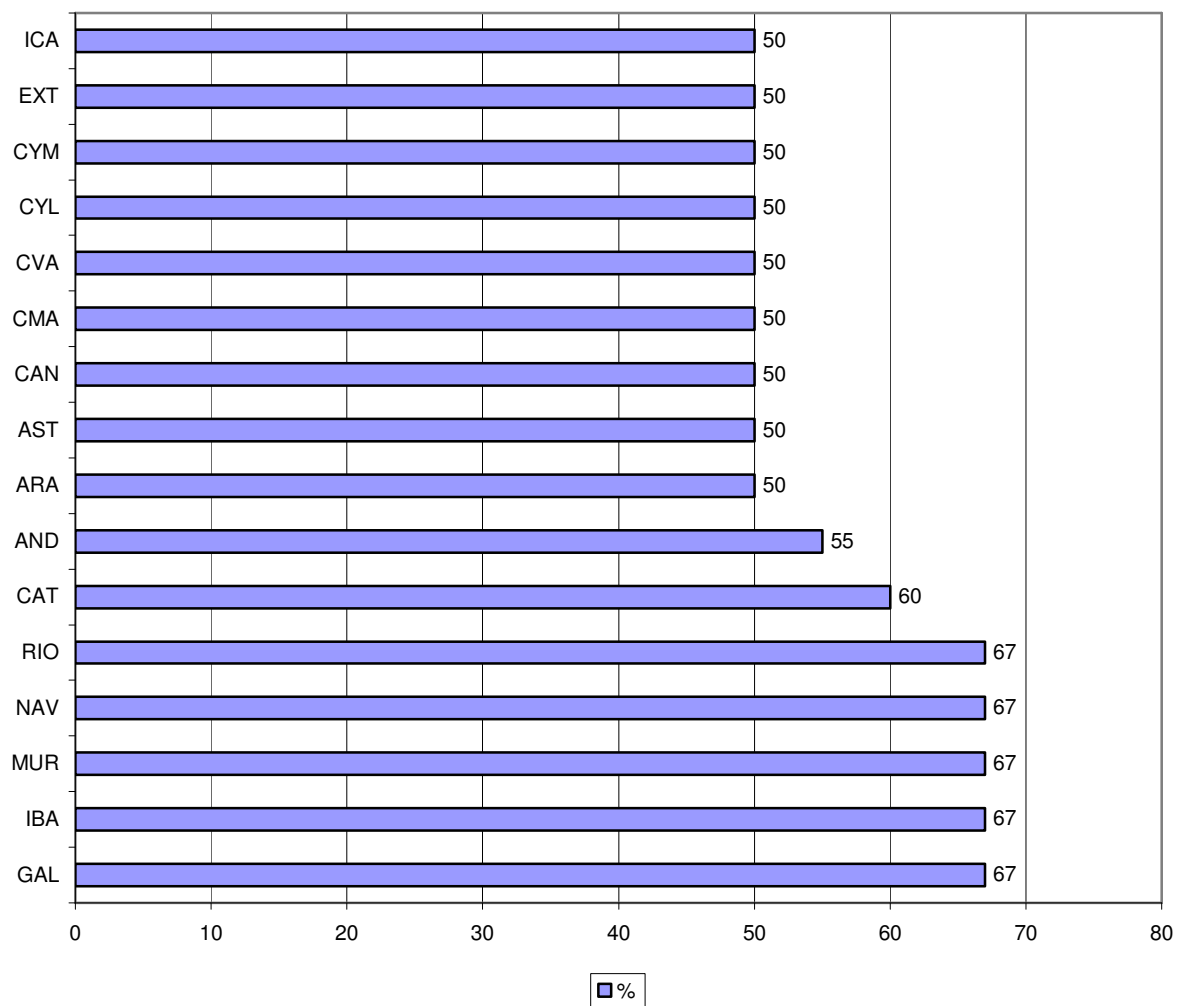
El desarrollo de Castilla-La Mancha no identifica el número de miembros de la comisión, sino que éste es variable en función del tamaño y enseñanzas impartidas por los centros y del número de miembros de los consejos escolares.

- ✓ Andalucía, la Comunidad con mayor número de miembros, casi replica en los representantes del centro en la comisión de selección la misma estructura de sectores que la del consejo escolar: director, profesores, personal de administración y servicios, padres y alumnos. Falta el representante municipal (Cataluña es la única que lo refiere de manera explícita), pero la comisión de selección andaluza no sólo incluye los mismos sectores de la comunidad que en el consejo escolar, sino que sus representantes han de ser elegidos, precisamente, entre los propios del consejo escolar.
- ✓ Castilla-La Mancha procede de manera parecida: en el caso del centro, se establecen representantes del profesorado y de los padres, pero su número coincide con el de la totalidad de los representantes de esos mismos sectores en el consejo escolar del centro.
- ✓ Ceuta y Melilla y Extremadura establecen, a su vez, que el claustro elegirá a sus representantes entre los profesores del consejo escolar.
- En los elementos básicos de la LOCE (2002) se alude a "representantes del centro" y a que, de éstos, "al menos el cincuenta por ciento lo serán del claustro de profesores de dicho centro". En el desarrollo realizado por las Comunidades anteriores, ningún profesor del claustro que no pertenezca al consejo escolar podrá ser elegido como representante del centro en la comisión de selección. Lo que sí es posible –y, por

ende, la desigualdad- en el resto de Comunidades, donde los profesores eligen a sus representantes entre los miembros del claustro. Y esta última opción, además, es más consonante con el modelo básico.

- Una consecuencia de vincular la pertenencia de los profesores al consejo escolar con la propia a la comisión de selección, ya adelantada al detallar la organización y el funcionamiento de las comisiones de selección en Andalucía, es el mayor número de causas previsibles de abstención o recusación de los miembros de la comisión que representan al profesorado. De una parte, porque se extraen de un pequeño sector del claustro –los docentes que forman parte del consejo escolar- en lugar de entre la totalidad de su integrantes; y, de otra, porque pueden ser candidatos o estar incluidos en la propuesta de equipo directivo del proyecto de dirección, lo que les incapacita para formar parte de la comisión de selección, de acuerdo con los preceptos de la referida Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.
- Es más, cabría cuestionar, incluso, que los representantes de los padres o de los alumnos hubieran de pertenecer, igualmente, al consejo escolar, puesto que se alude a “representantes del centro”, que podrían ser elegidos, directamente, por las asociaciones de padres o por el alumnado. En todos los desarrollos se alude, en cualquier caso, al consejo escolar para extraer de ese órgano parte -cuando no el total, como se acaba de ver- de los representantes del centro.
- Pueden estimarse, a su vez, los porcentajes de representación del claustro con respecto al total de los miembros de la comisión de selección que representan al centro (fig. 6.29). El 50% “básico” es respetado en todos los desarrollos; si bien hay cinco Comunidades que elevan ese porcentaje hasta el 67%: Rioja, Navarra, Murcia, Baleares y Galicia.

*Fig. 6.29:  
Representación del claustro con respecto al total de  
representantes del centro en las comisiones de selección*



En definitiva, el modelo de "selección" de directores, ubicado en el seno de una comisión específica con representantes de la Administración y del centro, por el procedimiento de concurso de méritos, no es asimilable al de "elección" por órganos colegiados del centro. Cuando se pretende acercar la naturaleza de ambos modelos, en una mixtura forzada, se afecta el proceso de selección y, sobre todo, las garantías de igualdad en su desarrollo.

## **6.4. Los méritos para la selección de directores**

Establecido el procedimiento de selección de los directores mediante concurso de méritos, la LOCE (2002), en su artículo 88.3, hace una referencia genérica a estos últimos:

“La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, y en la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en el ejercicio de la dirección”.

Se aprecia, entonces, como mérito destacado, el ejercicio previo de la dirección por el candidato, y se alude no sólo a la experiencia, sino a la valoración positiva de la labor docente realizada como profesor o del desempeño directivo. Pero son las Administraciones educativas (artículo 88.1) las que convocarán los oportunos concursos de méritos para la designación de los directores en los centros públicos.

La revisión pormenorizada de los baremos que establecen las Comunidades Autónomas permite evidenciar diferencias, significativas y relevantes, en la consideración de los méritos y en la valoración de la labor docente o directiva previamente desarrollada. Es más, destacan dos méritos singulares a los que no se alude en los elementos básicos arriba expuestos: la pertenencia de los candidatos al centro cuya dirección solicitan, y la presentación por éstos de un proyecto de dirección.

Los apartados siguientes se ocupan, por tanto, de analizar las categorías y puntuaciones consideradas en todos los baremos; para detallar, después, algunos aspectos referidos a méritos específicos: es el caso de la procedencia del propio centro y del proyecto de dirección. Por último, se presta atención a la experiencia docente o directiva previa y su valoración en los baremos.

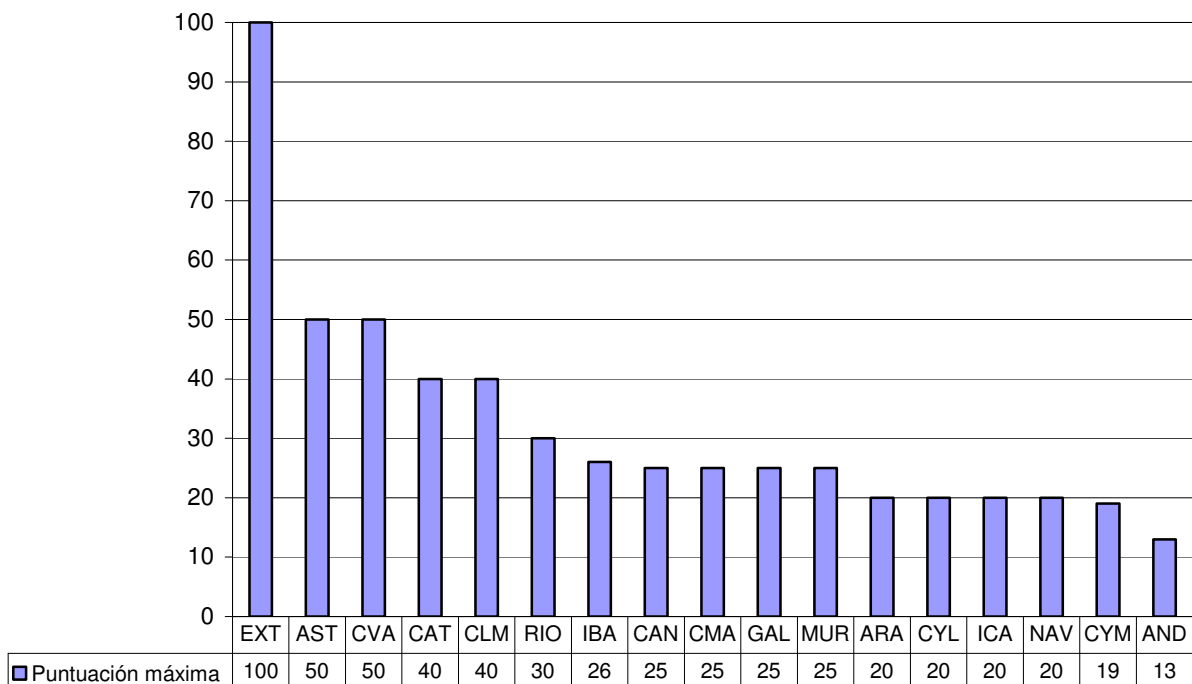
De los análisis y conclusiones podrá evidenciarse la naturaleza del desarrollo realizado y su conformidad o discrepancia con el modelo básico; identificándose, en este último caso, las consecuencias para los procesos de selección y nombramiento de los directores.

### 6.4.1. Estructura y contenido de los baremos para los concursos de méritos

Los contenidos de los baremos establecidos por las Comunidades Autónomas consideran, en todos los casos, méritos académicos y profesionales, además del programa o proyecto de dirección. Cuestión distinta es la valoración del trabajo previo desarrollado como cargo directivo o de la labor docente; y, sobre todo, la especial consideración de la experiencia previa en el ejercicio de la dirección, que establece el art. 88.3 de la LOCE (2002).

Si se estima, en primer término, la puntuación máxima total de los baremos (fig. 6.30), cabe apreciar una diferencia notoria entre los 13 puntos que reparte el correspondiente a Andalucía y los 100 de Extremadura. En sí misma, esta diferencia puede neutralizarse en función de la estructura y puntuaciones parciales de los méritos considerados, por lo que es más absoluta que relativa. Aunque el amplio diferencial de puntuaciones totales (de 13 a 100 puntos) conlleva, por sí misma, una disparidad de asignaciones parciales, a los distintos aspectos o méritos considerados, que puede influir en la mejor o peor discriminación de las valoraciones.

Fig. 6.30:  
Puntuación máxima total de los baremos para la selección de directores



Interesa, en mayor medida, la distribución de los méritos en los apartados de los baremos. Y la revisión de los mismos contribuye, de manera especial, a las pretensiones de la investigación:

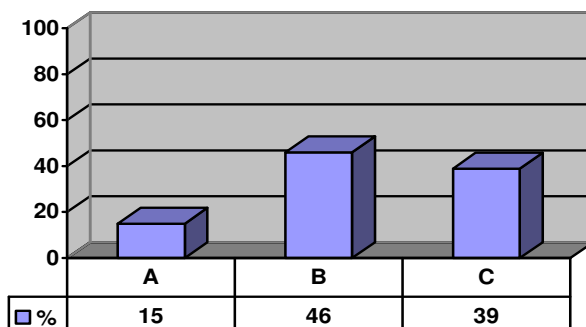
- Existen desarrollos normativos que establecen grandes categorías para distribuir los méritos; pero no singularizan la experiencia previa en el ejercicio de la dirección como mérito con entidad propia y diferenciada en los baremos, sino que la incluyen en otros apartados. Además, no se estima la valoración positiva de esa experiencia, sino el cómputo tiempo de la misma. Es el caso de Andalucía y Valencia.
- **Andalucía** distribuye los méritos en tres apartados: méritos académicos, méritos profesionales y programa de dirección. Entre los primeros, además de las titulaciones académicas, se incluyen la asistencia a actividades de formación, la impartición de cursos de formación y las publicaciones realizadas. Son méritos profesionales, por su parte, el desempeño docente como funcionario de carrera; los servicios prestados en el centro a cuya dirección se opta o en centros de la misma localidad de éste último; el ejercicio de cargos directivos; la coordinación de órganos docentes, de proyectos o programas; la colaboración en materia de formación del profesorado; o la participación en proyectos o programas educativos autorizados por la Administración. Nótese la ausencia de méritos que aludan a la valoración del trabajo previo desarrollado, tanto como cargo directivo o en tareas docentes, aunque tales extremos nos ocuparán en otro apartado.

*Fig. 6.31:  
Méritos considerados para la selección de directores en Andalucía*

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
AND	A. Méritos académicos	2		15%	13
	B. Méritos profesionales	6		46%	
	C. Programa de dirección	5		39%	



Fig. 6.32:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Andalucía

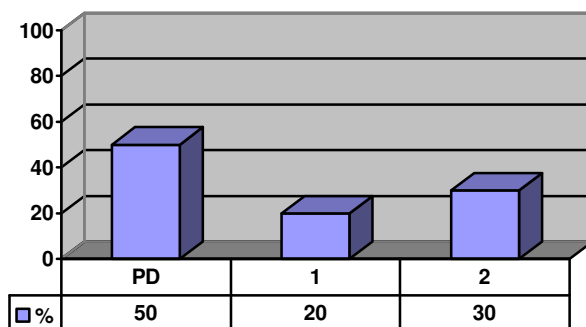


- o Estructura muy parecida es la de la **Comunidad de Valencia**. Sin embargo, la formación, innovación o desarrollo profesional que no se vincule con titulaciones son estimados como méritos profesionales, que no académicos. Al igual que en Andalucía, la experiencia previa en el ejercicio de la dirección no se realiza como mérito diferenciado, ni consta su valoración positiva.

Fig. 6.33:  
Méritos considerados para la selección de directores en la Comunidad de Valencia

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
CVA	P.D. Programa de dirección	25	12,5	50%	50
	1. Méritos académicos y otros méritos	10		20%	
	2. Méritos profesionales y valoración del trabajo desarrollado	15		30%	

Fig. 6.34:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en la Comunidad de Valencia



Además, el procedimiento de selección consta de dos fases (bas. 5.1 / Res. 22-04-2004 / DOGV 03-05-2004):

- ✓ Fase A: programa de dirección. Esta fase será valorada de 0 a 25 puntos, siendo necesario obtener 12,5 para pasar a la siguiente fase.
- ✓ Fase B: valoración de los méritos académicos y profesionales, de la experiencia y el trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente como profesor, así como la experiencia en el ejercicio de la dirección de los candidatos. Esta fase será valorada de 0 a 25 puntos. En este bloque se incluye la capacitación en valenciano, con una puntuación entre 0,5 y 2 puntos en función del nivel de la misma.

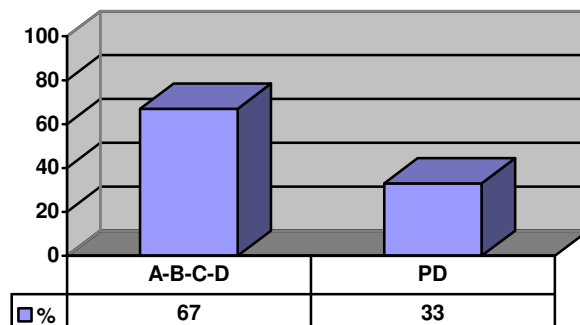
En caso de producirse empates en la puntuación total de los aspirantes, se resolverán atendiendo, preferentemente, a la puntuación del programa de dirección (bás. 5.2).

- En otros desarrollos se aprecia idéntica categorización general, pero con alusión expresa al ejercicio docente o directivo previo:
  - **La Rioja**, en este caso, distribuye el baremo en cinco categorías: méritos académicos y profesionales, experiencia en cargos directivos, experiencia docente directa, formación personal y proyecto de dirección. Y considera, además, puntuaciones mínimas que deben superar los candidatos para ser seleccionados. Sólo será valorado el proyecto de dirección cuando se alcance la puntuación mínima de los otros méritos. Sin embargo, no se estima la valoración previa de la experiencia docente o directiva.

*Fig. 6.35:  
Méritos considerados para la selección de directores en La Rioja*

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
<b>RIO</b>	A. Méritos académicos y profesionales	10	20	7	67%
	B. Experiencia en cargos directivos	10			
	C. Experiencia docente directa	10			
	D. Formación personal	8			
	P.D. Proyecto de dirección	10	5	33%	30

Fig. 6.36:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en La Rioja

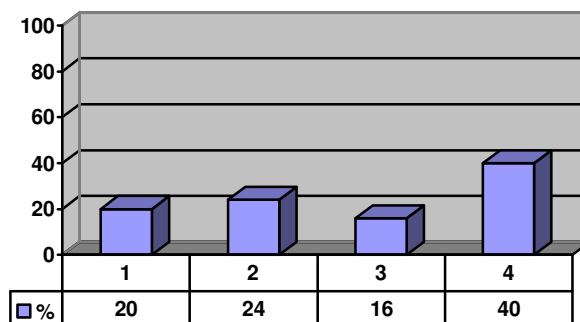


- o Parecida estructura presenta **Galicia**, aunque se subraye la antigüedad y la formación personal se incluya dentro de los "méritos académicos y otros". Cuatro son, así, las categorías consideradas: antigüedad, desempeño de cargos directivos, méritos académicos y otros, y proyecto de dirección. La mayor puntuación en este último, con mínima de 5, dirime los empates. Sigue sin aludirse a la valoración positiva de la experiencia previa en tareas docentes o de dirección.

Fig. 6.37.:  
Méritos considerados para la selección de directores en Galicia

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
GAL	1. Antigüedad	5		20%	25
	2. Desempeño de cargos directivos	6		24%	
	3. Méritos académicos y otros	4		16%	
	4. Proyecto de dirección	10	5	40%	

Fig. 6.38:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Galicia

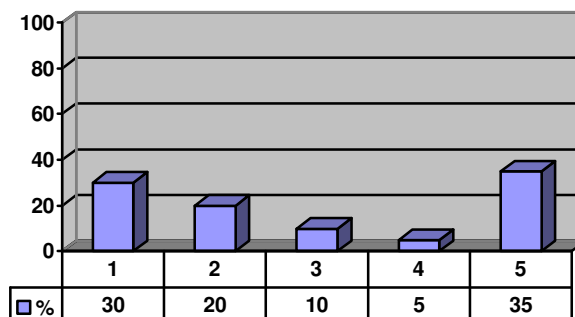


- Y en esta misma estructura pueden incluirse los desarrollos de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura, Islas Canarias, Murcia y Navarra.
- En **Aragón** se considera una puntuación mínima para superar el programa de dirección y sigue sin estimarse la valoración positiva previa en labores de docencia o dirección.

Fig. 6.39:  
Méritos considerados para la selección de directores en Aragón

Com. Apartados		Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
<b>ARA</b>	1. Ejercicio de cargos directivos	6		30%	20
	2. Trayectoria profesional	4		20%	
	3. Actividades de formación y perfeccionamiento	2		10%	
	4. Méritos académicos	1		5%	
	5. Programa de dirección	7	4	35%	

Fig. 6.40:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Aragón

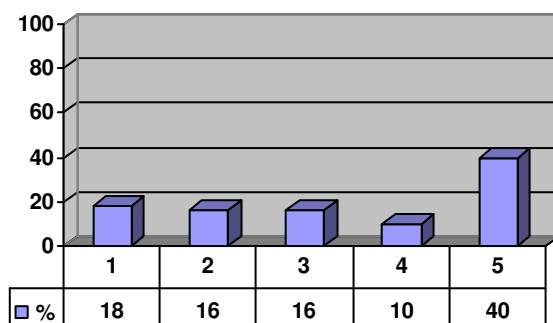


- En el caso de **Asturias**, se consideran puntuaciones mínimas para superar los apartados del baremo, así como la mayor puntuación del proyecto de dirección para dirimir los posibles empates. Dentro de la "trayectoria profesional y méritos académicos", se incluye presentarse como candidato al propio centro en el que se tiene destino definitivo. Este desarrollo sí considera, de manera explícita como apartado del baremo, la "Valoración en el ejercicio del cargo/labor docente", pero, como después se verá, es un procedimiento universal y casi de oficio.

Fig. 6.41:  
Méritos considerados para la selección de directores en Asturias

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
AST	1. Ejercicio de cargos y responsabilidades	9	10	18%	50
	2. Trayectoria profesional y méritos académicos	8		16%	
	3. Otros méritos	8		16%	
	4. Valoración en el ejercicio del cargo/labor docente	5		10%	
	5. Programa de dirección y su defensa	20	40%		

Fig. 6.42:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Asturias

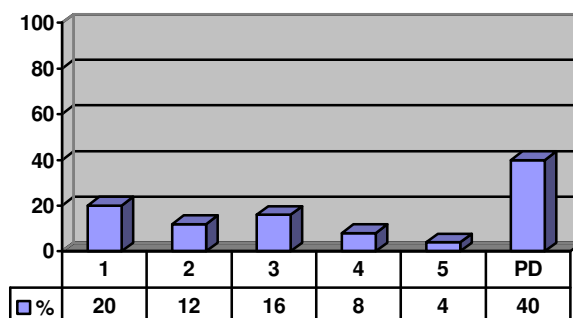


- o **Cantabria** singulariza como mérito la pertenencia al claustro, en lugar de incluirlo en otros apartados. También desempata la mayor puntuación en el proyecto de dirección. No se estima, sin embargo, la valoración positiva del trabajo previo en la docencia o dirección.

Fig. 6.43:  
Méritos considerados para la selección de directores en Cantabria

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
CAN	1. Ejercicio de cargos directivos	5		20%	25
	2. Pertenencia al claustro	3		12%	
	3. Trayectoria profesional	4		16%	
	4. Actividades de formación y perfeccionamiento	2		8%	
	5. Méritos académicos y otros méritos	1		4%	
	P.D. Proyecto de dirección	10	5	40%	

Fig. 6.44:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Cantabria

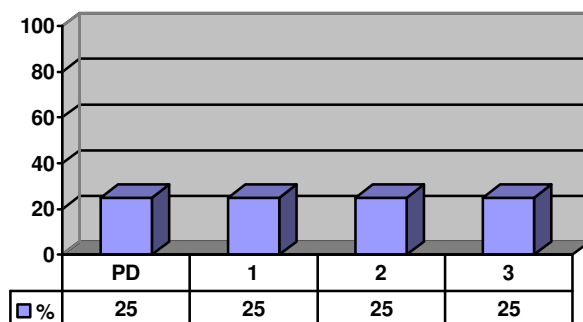


- En el desarrollo de **Castilla-La Mancha** la baremación tiene dos fases: la valoración del programa de dirección, en primer término; y la de los méritos académicos y profesionales, en segundo lugar. Una singularidad importante de este desarrollo es la "Valoración del trabajo previo desarrollado como directivo y de la labor docente", con un procedimiento reglado, que después de se analizará, y una puntuación mínima para acceder a la dirección. La pertenencia al claustro también se considera como mérito (en el apartado 2, fig. 6.45) y su puntuación se utiliza para resolver empates, seguida de la del programa de dirección, que también cuenta con puntuación mínima.

Fig. 6.45:  
Méritos considerados para la selección de directores en Castilla-La Mancha

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total	
CLM	Primera fase de la valoración					40
	P.D.	Programa de dirección	10	5	25%	
	Segunda fase: valoración de méritos académicos y profesionales					
	1.	Valoración del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente	10	5	25%	
	2.	Ejercicio de la función directiva; coordinación de ciclos y jefatura de departamento; participación en los consejos escolares; desarrollo de tareas en la Administración educativa o servicios de apoyo; pertenencia al claustro	10		25%	
3.	Otras titulaciones, formación permanente, proyectos de innovación e investigación, publicaciones	10		25%		

Fig. 6.46:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Castilla-La Mancha

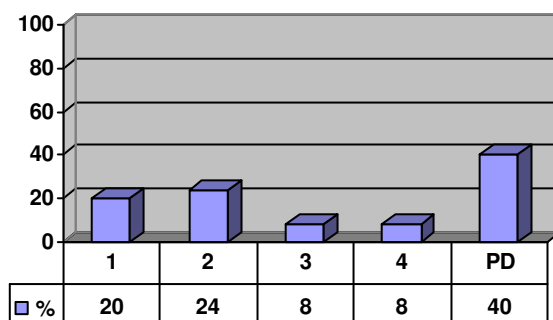


- El procedimiento de selección desarrollado en la **Comunidad de Madrid** consta de dos fases: la primera es la evaluación de los méritos acreditados por los candidatos, y la segunda alude al proyecto de dirección que presentan éstos. Para poder resultar seleccionados, los aspirantes deberán obtener, al menos, cinco puntos en cada una de las dos fases. Sólo realizarán la segunda fase aquellos participantes en el proceso que hubieran alcanzado la puntuación mínima de cinco puntos en la primera. Dentro de la "trayectoria profesional", se considera la evaluación positiva en el ejercicio de la función docente, pero no así de la directiva.

Fig. 6.47:  
Méritos considerados para la selección de directores en la Comunidad de Madrid

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
CMA	1. Trayectoria profesional	5	5	20%	25
	2. Experiencia en cargos directivos	6		24%	
	3. Otras titulaciones	2		8%	
	4. Otros méritos	2		8%	
	P.D. Proyecto de dirección	10	5	40%	

Fig. 6.48:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en la Comunidad de Madrid

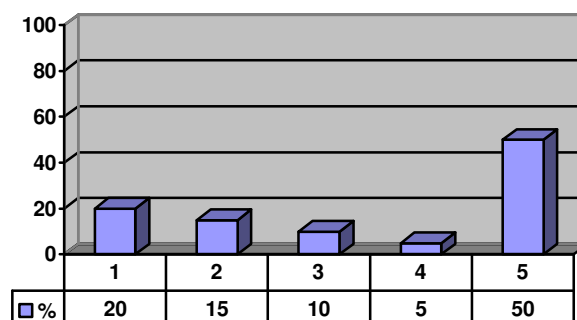


- **Castilla y León** también considera una puntuación mínima para superar la valoración del proyecto de dirección. Dentro de la "trayectoria profesional", se considera el presentarse como candidato al propio centro en el que se tiene destino definitivo. No se alude a la evaluación positiva del ejercicio docente o de la dirección.

Fig. 6.49:  
Méritos considerados para la selección de directores en Castilla y León

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
CYL	1. Ejercicio de cargos directivos	4		20%	20
	2. Trayectoria profesional	3		15%	
	3. Cursos de formación y perfeccionamiento	2		10%	
	4. Méritos académicos y otros méritos	1		5%	
	5. Proyecto de dirección	10	5	50%	

Fig. 6.50:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Castilla y León



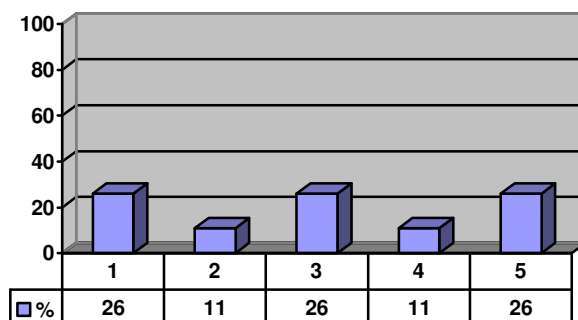
- En el caso de **Ceuta y Melilla**, se incluye, dentro de "otros méritos", el destino del candidato en el centro a cuya dirección opta. No hay puntuaciones mínimas, ni referencia a la evaluación positiva de la labor docente o de la dirección.

Fig. 6.51:  
Méritos considerados para la selección de directores en en Ceuta y Melilla

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
CYM	1. Ejercicio de cargos unipersonales y méritos profesionales	5		26%	19
	2. Méritos académicos	2		11%	
	3. Valoración del cargo en centros docentes	5		26%	
	4. Otros méritos	2		11%	
	5. Programa de dirección	5		26%	



Fig. 6.52:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Ceuta y Melilla

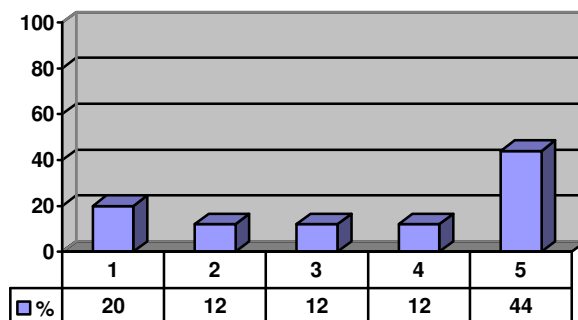


- El desarrollo de **Extremadura** se considera una puntuación mínima para superar el proyecto de dirección –también empleada su mayor valoración para dirimir desempates-. Tener destino definitivo en el centro a cuya dirección se aspira es un mérito incluido en la “Trayectoria profesional”. No constan tampoco referencias a la evaluación de la labor docente o de la función directiva.

Fig. 6.53:  
Méritos considerados para la selección de directores en Extremadura

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
EXT	1. Cargos directivos	20		20%	100
	2. Trayectoria profesional	12		12%	
	3. Cursos de formación y perfeccionamiento	12		12%	
	4. Méritos académicos y otros méritos	12		12%	
	5. Proyecto de dirección	44	22	44%	

Fig. 6.54:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Extremadura

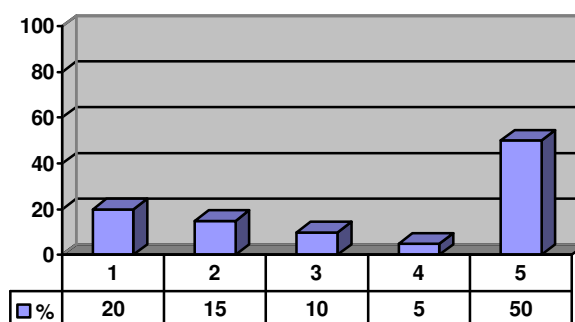


- En el ámbito de la "trayectoria profesional", **Canarias** es otra de las Comunidades cuyo desarrollo considera mérito el presentarse como candidato al propio centro en el que se tiene destino definitivo. Atribuye una puntuación mínima al proyecto de dirección y no incluye la evaluación positiva de la labor docente o de las tareas de dirección previas.

Fig. 6.55:  
Méritos considerados para la selección de directores en Canarias

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
ICA	1. Ejercicio de cargos directivos	4		20%	20
	2. Trayectoria profesional	3		15%	
	3. Cursos de formación y perfeccionamiento	2		10%	
	4. Méritos académicos y otros méritos	1		5%	
	5. Proyecto de dirección	10	5	50%	

Fig. 6.56:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Canarias

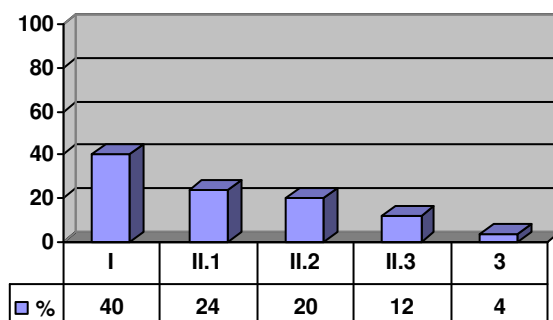


- **Murcia** atribuye entidad propia a tener destino definitivo en el centro a cuya dirección se aspira (en otros baremos, se incluye dentro de la trayectoria profesional). La mayor puntuación del proyecto de dirección resuelve los empates. Como en la mayor parte de los baremos analizados, no hay constancia de la valoración positiva del ejercicio docente o de la dirección.

Fig. 6.57:  
Méritos considerados para la selección de directores en Murcia

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
MUR	I Proyecto de dirección	10	5	40%	25
	II Méritos				
	1. Ejercicio de cargos directivos	6		24%	
	2. Trayectoria profesional	5		20%	
	3. Otros méritos	3		12%	
	III Tener destino definitivo en el centro a cuya dirección se aspira	1		4%	

Fig. 6.58:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Murcia

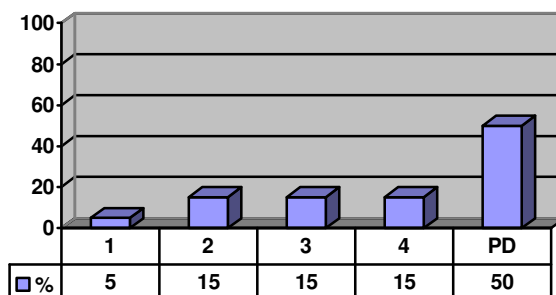


- En **Navarra**, los candidatos cuya calificación sea menor de 3 puntos en el apartado de méritos no podrán continuar en el proceso de selección. Asimismo, los candidatos cuya calificación sea menor de 5 puntos en la valoración y defensa del proyecto de dirección serán considerados no aptos. Los empates se resolverán atendiendo, en primer término, a la mayor puntuación obtenida en el proyecto de dirección y su defensa. El candidato del propio centro cuenta, a su vez, con un mérito diferenciado.

Fig. 6.59:  
Méritos considerados para la selección de directores en Navarra

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
NAV	1. Candidato al propio centro en el que se tiene destino definitivo	1	3	5%	20
	2. Valoración de la experiencia profesional	3		15%	
	3. Valoración de la función directiva	3		15%	
	4. Formación	3		15%	
	P.D. Proyecto de dirección	10	5	50%	

Fig. 6.60:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Navarra



- Por otra parte, también se constatan desarrollos normativos cuya estructura concreta, de manera más específica, las categorías de méritos. Entre éstas, siempre figura el ejercicio previo de la función directiva.
- **Cataluña** estima, así, las siguientes categorías o apartados: ejercicio del cargo de director con valoración positiva; ejercicio de otros cargos directivos con valoración positiva; coordinaciones didácticas y jefaturas de departamentos, con valoración positiva; años de servicio en puestos de trabajo de la Administración educativa con puestos de nivel 26 o superior; pertenencia a los cuerpos de catedráticos; experiencia docente con valoración positiva; experiencia como representante del claustro en el consejo escolar; titulación universitaria diferente; actividades de formación, investigación y publicaciones; proyecto de dirección. Estructura de méritos muy parecida a la de las Islas Baleares, como después se considerará.

Los aspirantes, además, habrán de acreditar conocimiento del catalán o, en su caso, del aranés. Cuando no se disponga del tal acreditación, deberán superar una prueba previa de conocimientos de catalán o, en su caso, del aranés.

Particular interés tiene el procedimiento de selección de los aspirantes, que se realiza en dos fases (art. 18):

- ✓ En primer término, la comisión de selección considera los méritos relacionados con la experiencia profesional de los aspirantes, en el ámbito de la gestión y de la docencia, que haya sido valorada positivamente, y en el ámbito de la participación como representante del claustro en el consejo escolar. Se valora especialmente la experiencia previa en el ejercicio de la dirección. En esta fase también se estiman los títulos universitarios diferentes al exigido para el ingreso en el cuerpo de la función pública docente desde el que se concursa. La puntuación mínima requerida en esta fase es de 8 puntos. Los aspirantes que obtengan o que superen esta puntuación pasarán a la siguiente fase. Pero la valoración positiva de la experiencia profesional de los aspirantes en el ámbito de la gestión y de la docencia se realiza, como ya se apuntó en el caso de Asturias, de manera universal y casi de oficio.
- ✓ Posteriormente, la comisión de selección considera los méritos profesionales específicos acreditados a través de las actividades de formación, investigación y publicaciones relacionadas con la gestión y dirección de los centros docentes y

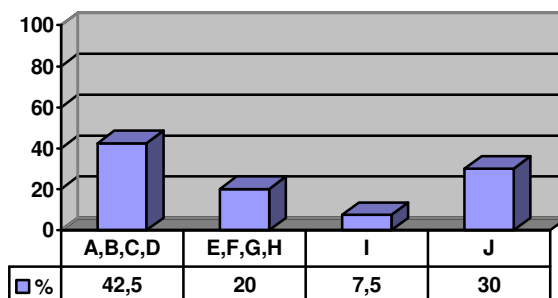
de los servicios y programas educativos, y a través del proyecto específico que recoja la propuesta directiva del aspirante en relación con el proyecto de centro. La puntuación mínima que debe conseguirse en esta fase para ser seleccionado es de 6 puntos.

- ✓ En caso de empate en la puntuación obtenida en la suma de las puntuaciones de las dos fases entre varios aspirantes, se seleccionará al que haya obtenido mayor valoración en la segunda fase.

Fig. 6.61:  
Méritos considerados para la selección de directores en Cataluña

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total	
CAT	Primera fase del concurso de méritos					
	A. Ejercicio del cargo de director con valoración positiva	17	8	42,5 %	40	
	B. Ejercicio de otros cargos directivos con valoración positiva					
	C. Coordinaciones didácticas y jefaturas de departamentos, con valoración positiva					
	D. Años de servicio en puestos de trabajo de la Administración educativa de nivel 26 o superior					
	E. Pertenencia a los cuerpos de catedráticos	2	8	20%		
	F. Experiencia docente con valoración positiva	6				
	G. Experiencia como representante del claustro en el consejo escolar	2				
	H. Titulación universitaria diferente	1				
	Segunda fase del concurso de méritos					
	I. Actividades de formación, investigación y publicaciones	3	6	7,5%		
	J. Proyecto de dirección	12		30%		

Fig. 6.62:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Cataluña

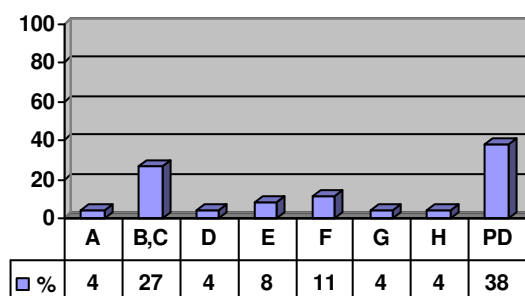


- Por último, el desarrollo de **Baleares**, considera una puntuación mínima del proyecto de dirección. La mayor valoración de éste resulta, a su vez, criterio para resolver empates. Y no se estima como mérito la valoración positiva, además de la experiencia, del ejercicio docente o directivo previo.

Fig. 6.63:  
Méritos considerados para la selección de directores en Baleares

Com.	Apartados	Punt. Máx.	Punt. Mín.	%	Total
IBA	A. Categoría de director	1		4%	26
	B. Ejercicio del cargo de director	7		27%	
	C. Ejercicio del cargo de jefe de estudios, secretario o análogo				
	D. Pertenencia al cuerpo de catedráticos	1		4%	
	E. Años de experiencia docente	2		8%	
	F. Titulaciones universitarias diferentes	3		11%	
	G. Años de servicio como asesor o inspector	1		4%	
	H. Años de servicio en puestos de trabajo de la Administración educativa de nivel 26 o superior	1		4%	
	P.D. Proyecto de dirección	10	5	38%	

Fig. 6.64:  
Distribución porcentual de los méritos para la selección de directores en Baleares



Tras el análisis de la estructura de los baremos incluidos en los desarrollos de las Administraciones educativas, pueden evidenciarse diferencias sustanciales que afectan al modelo de selección de directores. Destacaremos algunas y anticiparemos otras para concretarlas, después, en los apartados siguientes referidos a méritos relevantes de los baremos.

- La distribución de los méritos es una primera referencia de interés. La opción por grandes apartados (Andalucía, Valencia), para incluir en ellos los méritos, desnaturaliza la significación que de los mismos hace la norma básica. Valga una muestra: si la experiencia en puestos directivos se incluye, junto a otros, como mérito profesional, el total de puntos de ese apartado puede lograrse con méritos precisamente no vinculados a la experiencia directiva, que, según la norma básica (art. 88.3, LOCE 2002), han de valorarse de manera especial. Andalucía, por ejemplo, sobre un máximo de 6 puntos en los méritos profesionales, atribuye 0,35 por cada curso académico en el ejercicio del cargo de director y 0,30 por cada año de servicios

efectivos prestados en el centro docente a cuya dirección se opta. Esto es, un profesor destinado en el centro cuya dirección solicita puede competir, sin experiencia directiva previa, con otro aspirante, destinado en un centro distinto, pero con suficiente experiencia en el ejercicio de la dirección. Parecida situación es la de la Comunidad de Valencia, al incluir la experiencia directiva junto a otros méritos profesionales: servicios prestados, pertenencia al cuerpo de catedráticos, formación, innovación y desarrollo profesional..., con una puntuación máxima conjunta y no diferenciada. En definitiva, la experiencia directiva no es objeto de valoración especial, sino que se subsume o equipara con otros méritos más convencionales.

- No existe, en definitiva, una homologación básica de las categorías o apartados considerados en los baremos, cuyas estructuras presentan distintas configuraciones y, en bastantes desarrollos, como seguidamente se verá, ponderan inadecuadamente méritos relevantes o introducen algunos no previstos.
- Otra nota de interés: las puntuaciones mínimas que determinados desarrollos consideran para superar el programa de dirección (Comunidad de Valencia, Aragón, Galicia, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Canarias, Murcia y Baleares) o la totalidad de los méritos del baremo (La Rioja, Asturias, Comunidad de Madrid, Navarra y Cataluña). Es significativo el caso de Castilla-La Mancha, cuyo desarrollo es el único que establece una puntuación mínima para superar la valoración del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente, con un procedimiento reglado que también es único entre los desarrollos de las Administraciones educativas. Andalucía y Ceuta y Melilla no establecen puntuaciones mínimas para ninguno de los apartados de sus baremos. Esta variabilidad también afecta a las condiciones de acceso a la dirección: un candidato de Castilla-La Mancha no podrá ser seleccionado si no cuenta con una valoración mínima del trabajo docente o directivo previo, lo que no ocurre en el resto de Comunidades; un candidato de Andalucía o de Ceuta y Melilla puede acceder a la dirección aunque el proyecto de dirección tenga una valoración muy baja.
- Vinculado a las puntuaciones mínimas está el hecho de que las comisiones de selección valoren los méritos por fases excluyentes; es decir, haya que superar la puntuación mínima de una para pasar a la otra. En la Comunidad de Valencia y Castilla-La Mancha, se valora primero el programa de dirección. En La Rioja, Comunidad de Madrid, Navarra y Cataluña, la primera fase es la valoración de los "méritos objetivos". Cuestión que singulariza la importancia de determinados méritos,

e incluso puede agilizar el trabajo de las comisiones, pero refuerza la desigualdad de oportunidades de los candidatos en función de las Comunidades donde tengan destino.

- No se constata, entonces, un criterio básico para establecer puntuaciones mínimas con las que superar los concursos de méritos. Es evidente, como ya se ha dicho, la influencia de este aspecto en la desigualdad de posibilidades de los candidatos. De la misma manera que no se logra compartir un nivel mínimo de partida para que los méritos acreditados por los candidatos aporten ciertas garantías iniciales del ejercicio directivo al que pretenden acceder.
- En todos los baremos se destaca un mérito al que no se alude en la norma básica: el proyecto o programa de dirección. No se trata de un "mérito objetivo", que puede valorarse a partir de certificaciones de la experiencia o el desempeño, sino que exige criterios y decisiones propias de la comisión de selección. Aunque a esta constatación se dedica uno de los apartados siguientes, basta decir que se trata del mérito preferente en la práctica totalidad de los baremos, superando a la experiencia directiva previa a pesar de la valoración especial de ésta en el modelo básico de selección de directores. A su vez, la mayor puntuación obtenida en el mismo suele ser empleada como criterio para los desempates (Comunidad de Valencia, Galicia, Asturias, Cantabria, Extremadura, Murcia, Navarra, Cataluña, Baleares).
- Similar naturaleza de mérito no básico tiene el destino del candidato en el centro a cuya dirección opta. Sin embargo, lo estiman como mérito profesional los desarrollos de Andalucía, Asturias, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Canarias y Castilla-La Mancha (en este caso, su puntuación se emplea como primer criterio de desempate). E incluso figura como mérito singularizado en Cantabria, Murcia y Navarra. Es sabido que una de las características más novedosas, y a la vez controvertida, del modelo básico de selección de directores es la posibilidad de que puedan optar a la dirección de un centro docentes que no estén destinados en él.
- Asimismo, un mérito básico, la valoración positiva del ejercicio previo en labores docentes o de dirección, no es considerado en casi ninguno de los desarrollos, excepción hecha de Castilla-La Mancha. Esta cuestión también ocupará uno de los apartados que siguen, pero es significativa su omisión en el proceso de selección de directores; por no entrar en materia de cumplimiento del marco legal básico que define un modelo de acceso a la dirección para el conjunto del Estado.



Suficientes evidencias, las arriba expuestas, para verificar disfunciones y quiebras que afectan al desarrollo del modelo de dirección y a la igualdad de oportunidades de los candidatos. Pero esta conclusión mayor puede ilustrarse al considerar, de manera específica, los siguientes méritos: el proyecto de dirección, la pertenencia al claustro del centro cuya dirección se solicita, la consideración de la experiencia directiva previa y la valoración del ejercicio docente o directivo.

#### **6.4.2. El proyecto de dirección**

El proyecto o programa de dirección no figura en el elenco de los méritos establecidos con carácter básico. Sin embargo, tal como se acaba de adelantar en el apartado anterior:

- ✓ Aporta buena parte de la puntuación total considerada en la valoración de los méritos.
- ✓ Requiere, en algunos desarrollos, una puntuación mínima para que puedan seguir estimándose otros méritos y acceder a la dirección.
- ✓ La mayor puntuación obtenida en el mismo es utilizada para resolver posibles situaciones de empate en las puntuaciones de los candidatos.

Es necesario, por tanto, revisar la consideración de este mérito en los desarrollos realizados y, a partir del análisis, identificar conclusiones significativas.

#### **AND (Andalucía)**

El ordenamiento de la Administración educativa andaluza (Dec. 431-2004, 15-06-2004 / BOJA 18-06-2004) considera que:

- Junto a la solicitud se presenta el programa de dirección. "En dicho programa se prestará especial atención al conocimiento del centro docente y de su entorno, de su realidad social, económica, cultural y laboral, así como a las estrategias de intervención y a los objetivos y finalidades que se pretenden lograr mediante la aplicación y el desarrollo del citado programa" (art. 4.2).

- “Además de lo establecido en el apartado anterior, los candidatos o candidatas podrán incluir en su programa de dirección la relación de miembros del equipo directivo que, en caso de ser nombrados, vayan a proponer al titular de la correspondiente Delegación Provincial de la Consejería de Educación” (art. 4.3).

Así mismo (Ord. 18-06-2004 / BOJA 18-06-2004):

- El consejo escolar “celebrará una sesión de carácter extraordinario en la que emitirá un informe sobre cada candidato o candidata y su programa de dirección, en el que se considerará el conocimiento del centro docente y de sus entorno, de su realidad social, económica, cultural y laboral, las estrategias de intervención y los objetivos y finalidades que se pretenden lograr mediante la aplicación y el desarrollo del citado programa, así como, en su caso, sobre el equipo directivo que haya incluido en el citado programa de dirección” (art. 12).

### **ARA (Aragón)**

El desarrollo de Aragón (Ord. 10-02-2004 / BOA 13-02-2004), por su parte, estima cuestiones como las siguientes:

- La comisión de selección podrá entrevistar al candidato, previa citación al efecto, con la finalidad de completar la información contenida en el programa de dirección y la adecuación del mismo al contexto del centro y al puesto solicitado (Anex. I, bas. 6.7.1).

### **AST (Asturias)**

Asturias es una de las Comunidades cuyo desarrollo (Dec. 40-2004, 06-05-2004 / BOPA 10-05-2004) considera contenidos y criterios de valoración del programa de dirección:

- La convocatoria del concurso de méritos considerará, en otros elementos, la “Presentación y defensa del programa de dirección que se propone. El programa de dirección será sometido por la comisión de selección a informe del consejo escolar acerca de su adecuación al proyecto educativo del centro al que se opta” (art. 11.b)

Es en el marco de la convocatoria del concurso de méritos (Res. 10-05-2004 / BOPA 11-05-2004) donde se concretan contenidos y criterios de valoración del programa de dirección:

- “La comisión de selección entrevistará al candidato con la finalidad de completar la información contenida en el programa de dirección y el informe del consejo escolar” (Anex. I, bas. 6.1).
- La fig. 6.65 aporta un cuadro con los contenidos del programa de dirección y las orientaciones para su valoración, a partir del desarrollo realizado en Asturias (Anex. IV y Anex. V).

Fig. 6.65:  
El programa de dirección en Asturias: contenido y orientaciones

Programa de dirección: esquema, defensa e informe		Orientaciones para la valoración
Esquema del programa de dirección	<b>I. Justificación</b> del programa (Máx. 2 puntos) ✓ El marco institucional de la dirección en el actual contexto normativo en educación. ✓ El estilo de dirección a desarrollar: fundamentación teórica, intención y valoración personal.	Desarrollo coherente de la normativa y de los estilos de dirección, que incluya una visión personal
	<b>II. Contexto</b> general del centro y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje: características del entorno escolar, del centro y de la comunidad educativa, con especial referencia al alumnado y sus necesidades y a los perfiles del profesorado con destino definitivo en el centro. (Máx. 3 puntos)	Conocimiento suficiente del centro en el que se va a desarrollar el programa, en especial del alumnado y del profesorado.
	<b>III. Principios</b> pedagógicos y organizativos: líneas prioritarias y ámbitos en los que se aplicarán estos principios por los órganos de gobierno. (Máx. 2 puntos)	Definición clara de los principios pedagógicos, coherencia en las prioridades y en los ámbitos de actuación de los órganos.
	<b>IV. Propuesta de actuación</b> en relación con los principales elementos del proyecto educativo de centro y con el desarrollo que de cada uno de ellos hace el centro educativo objeto de la solicitud. Se partirá en cada uno de los ámbitos de un análisis previo que destaque las fortalezas y debilidades. Se desarrollarán, a continuación, las propuestas de mejora y la prioridad y posible temporalización durante los tres cursos iniciales de la dirección. (Máx. 4 puntos) Los ámbitos son: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La organización y el funcionamiento del centro así como la gestión de la convivencia y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>✓ La coordinación del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>✓ La relación del centro con el entorno, las familias y otras instituciones y organismos, incluida la Administración educativa.</li> <li>✓ El desarrollo de los proyectos de evaluación, formación e innovación.</li> </ul>	Congruencia con el proyecto educativo del centro; adecuación y coherente formulación de las propuestas de actuación. Equilibrio en los distintos ámbitos y viabilidad en las propuestas. Temporalización adecuada.
	<b>V. La evaluación del programa de dirección:</b> autoevaluación y evaluación por los órganos del centro (Máx. 2 puntos)	Criterios y procedimientos de evaluación claros y viables.
	<b>VI. Defensa del programa y actitud</b> (Máx. 2 puntos)	Presentación correcta, estructurada y coherente. Seguridad y visión de equipo.
<b>VII. Informe del consejo escolar</b> (Máx. 5 puntos)	El informe del consejo escolar sobre el programa de dirección podrá ser valorado como indicador de adecuación al proyecto educativo y adaptación al centro.	

### **CAN (Canarias)**

El proyecto de dirección en Canarias (Ord. 10-05-2004 / BOC 17-05-2004) se regula con las siguientes consideraciones:

- Deberá reunir, al menos, estos apartados: contenidos básicos relativos a la organización del centro, tanto en la dimensión de gestión como en la educativa; adecuación del proyecto presentado al contexto y a la realidad del centro docente a cuya dirección se aspira (art. 5).
- "La comisión de selección podrá entrevistar a los candidatos con la finalidad de completar la información contenida en el proyecto de dirección y la adecuación del mismo al contexto del centro" (art. 8.2).

### **CAT (Cataluña)**

El desarrollo realizado en Cataluña (Dec. 317-2004, 22-06-2004 / DOGC 25-06-2004) estima, entre otros, los aspectos que siguen:

- "A los efectos de la elaboración del proyecto específico de dirección, los aspirantes a director podrán consultar la documentación relativa al centro a la dirección del cual optan, en los servicios territoriales que corresponda y en la forma que se determine" (art. 14.2). La convocatoria del concurso de méritos concreta este último aspecto: "En las dependencias de la inspección en los servicios territoriales que correspondan" (Base 3 / Res. EDC-3432-2004, 16-12-2004 / DOGC 21-12-2004).
- El proyecto específico recoge la propuesta directiva del candidato en relación con el proyecto educativo del centro a la dirección del cual opta (art. 14.1).
- Los aspirantes expondrán su proyecto de dirección ante la comisión de selección, que podrá solicitar la opinión del consejo escolar sobre los proyectos específicos presentados. A este efecto, los miembros del consejo escolar podrán consultar estos proyectos en la forma que se determine (art. 18.3) por "la comisión de selección" (Base 5.2 / Res EDC-3432-2004, 16-12-2004 / DOGC 21-12-2004).

- El proyecto específico debe tener una extensión máxima de 30 páginas, formato DIN A4, a doble espacio (Base 5.2 / Res EDC-3432-2004, 16-12-2004 / DOGC 21-12-2004).
- La fig. 6.66 detalla los contenidos y criterios para la evaluación del proyecto de dirección, a partir del desarrollo realizado en Cataluña (Anexo, aptdo. J / Dec. 317-2004, 22-06-2004 / DOGC 25-06-2004). La comisión de selección hará una valoración global del proyecto específico presentado y expuesto por cada aspirante, a partir de las valoraciones de los diferentes contenidos parciales del mismo.

*Fig. 6.66:  
El programa de dirección en Cataluña: contenido y orientaciones*

Contenidos	Criterios para la evaluación
a) <b>Valoración del funcionamiento actual del centro docente</b> a partir de su proyecto educativo, tanto desde el punto de vista pedagógico como de gestión y de la incidencia del entorno sobre el centro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comisión de selección valorará el conocimiento del centro y la coherencia del proyecto específico con la evaluación interna y externa del centro y con otras fuentes de información disponibles. También valorará el conocimiento del entorno y su incidencia en el centro.</li> </ul>
b) <b>Concreción de los objetivos a cumplir y descripción global de la organización y el funcionamiento</b> del centro previstos al finalizar el proyecto de dirección. En particular, el proyecto concretará los objetivos directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comisión de selección valorará la relación del proyecto de dirección con los objetivos del Departamento de Educación y con el proyecto educativo del centro.</li> </ul>
c) <b>Descripción de las grandes líneas de actuación previstas para cumplir los objetivos fijados en el apartado anterior y previsión de los recursos necesarios.</b> En particular se especificará la estrategia para conseguir la participación de la comunidad educativa y su implicación en la aplicación del proyecto de dirección.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comisión de selección valorará la coherencia de las estrategias con los objetivos, las previsiones de trabajo en equipo directivo y, si es el caso, la propuesta de equipo directivo de gobierno que se incorpora a la propuesta de dirección, la optimización de los recursos disponibles, el realismo sobre los recursos a obtener y las posibilidades de cumplir los objetivos con los recursos previstos.</li> </ul>
d) Exposición del <b>proceso de evaluación del desarrollo del proyecto de dirección</b> y de los mecanismos previstos para informar a los órganos de control y participación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comisión de selección valorará el rigor y la simplicidad del proceso para hacer el seguimiento y valorar la aplicación del proyecto de dirección, para tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos y para hacer efectiva la transparencia informativa.</li> </ul>

### CLM (Castilla-La Mancha)

Es otra de las Comunidades cuyo desarrollo (Ord. 06-04-2004 / DOCM 14-04-2004) incluye contenidos y orientaciones para la evaluación del programa de dirección.

- La valoración del programa de dirección será realizada por la comisión de selección mediante entrevista con el aspirante (art. 10.1).
- Su extensión máxima será de 20 páginas, tamaño DIN A-4 (art. 3.3).
- La fig. 6.67 da cuenta de los contenidos y orientaciones para la valoración del programa de dirección, tras el desarrollo realizado (Anex. III y Anex. IV) por la Administración educativa de Castilla-La Mancha. Como puede comprobarse, resulta similar al adoptado en Asturias.

*Fig. 6.67:  
El programa de dirección en Castilla-La Mancha: contenido y orientaciones*

Contenidos	Orientaciones para la valoración
<p><b>A. Justificación del programa</b> (máx. 1 punto)</p> <p>A.1. El marco institucional: fundamentación normativa A.2. El estilo de dirección a desarrollar: fundamentación teórica.</p>	Desarrollo suficiente desde el conocimiento normativo y del análisis y fundamentación de los modelos de dirección.
<p><b>B. Breve descripción del contexto general del centro y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje: características del entorno escolar, de la tipología del propio centro, de las características de la comunidad educativa, con especial referencia a las particularidades del alumnado y sus necesidades</b> (máx. 1 punto)</p>	Suficiente conocimiento del centro en el que se va a ejercer la dirección
<p><b>C. Principios pedagógicos y organizativos: líneas prioritarias</b> (máx. 1 punto)</p>	Clara definición de los principios y coherencia en la definición de las prioridades
<p><b>D. Propuesta de actuación (objetivos y tareas) que desarrollar durante los tres cursos iniciales de la dirección en relación con los siguientes ámbitos:</b> (máx. 3 puntos)</p> <p>D.1. La coordinación del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. D.2. La administración y gestión de la convivencia, la participación y los recursos a través de la organización y funcionamiento adecuado del centro. D.3. Las relaciones con el entorno, la colaboración con las familias, otras instituciones y organismos y la propia Administración educativa. D.4. El desarrollo de los procesos de evaluación interna, formación en centros y proyectos de innovación e investigación educativa que mejoren la calidad y eficacia del centro, así como la colaboración en el desarrollo de evaluaciones externas. D.5. El desarrollo de la práctica docente, compatible con el ejercicio de la función directiva y la mejora de la competencia profesional.</p>	Adecuada formulación de los objetivos, desarrollo suficiente de las actividades, equilibrio en los distintos ámbitos, coherencia con las prioridades, adecuada temporalización.
<p><b>E. Criterios y procedimientos de evaluación del trabajo de equipo directivo</b> (máx. 1 punto)</p>	Clara definición y viabilidad del programa de evaluación
<p><b>F. Presentación del contenido y actitud en la entrevista</b> (máx. 1 punto)</p>	Presentación correcta y estructurada, la utilización de medios adicionales en la exposición
<p><b>G. Propuesta explícita de equipo directivo</b> (máx. 2 puntos)</p>	Presentación del programa de dirección del resto de componentes del equipo directivo.

### **CMA (Comunidad de Madrid)**

La Comunidad de Madrid (Dec. 63-2004, 15-04-2004 / BOCM 22-04-2004) precisa que:

- “Las convocatorias establecerán los procedimientos oportunos para que los aspirantes puedan acceder a los documentos institucionales del centro que proceda, al objeto de elaborar el proyecto de dirección” (art. 7.2).
- La fase del proceso de selección referida a este mérito “Consistirá en la presentación, exposición y defensa de un proyecto de dirección que deberá incluir un análisis de las características más relevantes del centro, los objetivos básicos de su programa de dirección, las líneas generales de actuación y los planes concretos que permitan alcanzar dichos objetivos. La comisión de selección evaluará la calidad y viabilidad del proyecto de dirección y su adecuación a las características del centro educativo y de su entorno. Copia de dicho proyecto deberá ser remitido al consejo escolar y claustro del centro para su conocimiento” (art. 7.4).
- A esta fase de la valoración se otorgan 10 puntos, desglosados de la siguiente manera (art. 7.5.2):

*Fig. 6.68:  
El programa de dirección en la Comunidad de Madrid: criterios para la valoración*

• <b>Por la calidad y viabilidad del proyecto de dirección</b> (objetivos básicos, líneas de actuación, planes de mejora)	Hasta 5 puntos.
• <b>Por la adecuación a las características del centro y su entorno educativo</b> (características del alumnado, características del centro y de las enseñanzas que imparte, entorno social, cultural, y económico, relaciones del centro con la comunidad educativa y otras instituciones)	Hasta 3 puntos.
• <b>Por la organización interna del centro</b> (relaciones con los órganos de participación en el control y gestión del centro, organización del equipo directivo, distribución de funciones y tareas, coordinación, y formas de participación de los órganos de coordinación docente)	Hasta 2 puntos.

La convocatoria del concurso de méritos (Res. 27-04-2004 / BOCM 30-04-2004) precisa, además, algunos aspectos:

- En caso de que un candidato solicite más de un centro, habrá de entregar un proyecto específico para cada uno de ellos (bas. 3.3) en las secretaría de los centros correspondientes.

- Se establece un procedimiento de consulta para la elaboración del proyecto de dirección (bas. 5):
  - ✓ “Al presentar la solicitud de participación en el proceso de selección de director para algún centro, el aspirante se quedará con copia sellada de la solicitud, en la que figurará el centro o centros para los que se haya presentado. Esta copia sellada facultará al candidato para examinar los documentos institucionales de los centros a los que se presente, a fin de poder elaborar su proyecto de dirección.
  - ✓ Los documentos que podrán consultarse serán los siguientes: proyecto educativo de centro, reglamento de régimen interior, programación general anual, memoria anual y proyecto de presupuestos.
  - ✓ En todos los casos, la secretaría de los centros, en cumplimiento de la normativa vigente sobre protección de datos, velará para que no pueda ser consultada por ningún aspirante la documentación que contenga datos de carácter personal.
  - ✓ A los efectos de permitir esta consulta, los centros habilitarán un espacio y un horario, para que los aspirantes a la dirección, previa presentación de la copia sellada de la solicitud, puedan consultar los documentos citados. El horario y el espacio, que deberán asegurar la no interferencia con las actividades del centro, serán hechos públicos, al menos, en los tablones de anuncios del propio centro, así como por cualquier otro medio que pueda facilitar el proceso”.
- Las características del proyecto de dirección también se concretan (bas. 6):
  - ✓ “El proyecto de dirección, que será, en todo caso, un documento original, es decir, no será reproducción en todo o en una parte sustancial de otro preexistente, deberá incluir, al menos, un análisis de las características más relevantes del centro, los objetivos básicos del programa de dirección, las líneas generales de actuación y los planes concretos que permitan alcanzar dichos objetivos, así como cualquier otro aspecto que el candidato considere relevante.
  - ✓ La extensión máxima de este proyecto será de 30 páginas de tamaño DIN A-4, escritas en una sola cara, a doble espacio, en tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, sin comprimir”.



- La presentación, exposición y defensa del proyecto de dirección también se desarrollan:
  - ✓ Los aspirantes dispondrán de un máximo de cuarenta y cinco minutos. De ellos, un máximo de veinte se dedicarán a la presentación y exposición de las características más relevantes del proyecto, y el resto a un debate con los miembros de la comisión para su defensa. Los integrantes de la comisión formularán las preguntas y observaciones que consideren oportunas para la evaluación de la calidad del proyecto y su adecuación a la realidad y necesidades del centro (bas. 11.3).

### **CVA (Comunidad de Valencia)**

En la Comunidad de Valencia (Res. 22-04-2004 / DOGV 03-05-2004) se considera, por su parte, que:

- El solicitante incluirá un ejemplar del proyecto de dirección por cada uno de los centros en los que se presenta (bas. 3.4.c).
- La extensión de este programa será de entre 25 y 50 páginas. Se presentará una copia impresa y una en soporte informático (Anex. II).
- El programa de dirección constará, al menos, de los siguientes aspectos (Anex. II):

*Fig. 6.69:  
El programa de dirección en la Comunidad de Valencia: contenidos*

○ Análisis de la situación del centro que el candidato pretende dirigir.
○ Objetivos a corto y medio plazo.
○ Estrategias de actuación y planes de mejora.
○ Recursos humanos y materiales con los que se pretende poner en marcha el Programa.
○ Indicadores o parámetros de gestión de la calidad en el centro: modalidad, estrategia y calendario de aplicación.
○ Procedimientos de evaluación de la gestión directiva.
○ Referencias bibliográficas, páginas web o experiencias previas inéditas.
○ Con carácter optativo, podrá figurar la composición del equipo directivo de la candidatura, con un breve currículum de cada uno de los miembros del equipo.

### **CYL (Castilla y León)**

El desarrollo realizado por la Administración educativa de Castilla y León (Ord. EDU-663-2004, 06-05-2004 / BOCYL 07-05-2004) refiere que:

- Junto a la solicitud, el aspirante incluirá un ejemplar del proyecto de dirección por cada uno de los centros a los que opta. En dicho proyecto se expondrán las líneas básicas sobre la organización y la gestión del centro que llevará a cabo a lo largo de su mandato (bas. 5.2).
- La extensión será de un mínimo de diez y un máximo de quince folios DIN-A4 por una sola cara y a doble espacio, con letra tipo «Arial», tamaño 12 puntos sin comprimir. (bas. 5.2)
- La comisión de selección podrá citar al candidato a una entrevista personal para completar la información contenida en el proyecto y valorarlo adecuadamente (bas. 10.1).

### **CYM (Ceuta y Melilla)**

En el desarrollo de Ceuta y Melilla (Ord. ECI-1797-2004, 11-06-2004 / BOE 15-06-2004):

- Se establecen los contenidos del programa de dirección (Anex. III) y la puntuación atribuida a cada uno de sus apartados hasta completar la máxima de cinco puntos (An IV). La fig. 6.70 reúne ambos aspectos, que son coincidentes con los establecidos en Castilla-La Mancha y Asturias.
- La extensión máxima será de 20 páginas DIN A-4, a una cara (Anex. III).

*Fig. 6.70:  
El programa de dirección en Ceuta y Melilla: contenidos y puntuación*

Contenidos del programa	Puntuación
1. Justificación del programa	Hasta 0,5
1.1. El marco institucional de la dirección: fundamentación normativa 1.2. El estilo de dirección a desarrollar: fundamentación teórica.	
2. Contexto general del centro y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Hasta 0,5
3. Principios pedagógicos y organizativos: líneas prioritarias.	Hasta 0,5
4. Propuesta de actuación que desarrollar durante los tres cursos iniciales de la dirección. Los ámbitos son:	Hasta 1,5
4.1. La coordinación del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 4.2. La administración y gestión de la convivencia, la participación y los recursos. 4.3. La relación del centro con el entorno, las familias y otras instituciones. 4.4. El desarrollo de los proyectos de evaluación, formación e innovación.	
5. La evaluación del programa de dirección: autoevaluación y evaluación por los órganos del centro.	Hasta 0,5
Defensa del programa	Hasta 1,0
Informe del consejo escolar	Hasta 0,5

### **EXT (Extremadura)**

El desarrollo realizado en Extremadura (Ord. 30-04-2004 / DOE 06-05-2004) establece que:

- “El solicitante incluirá un ejemplar del proyecto de dirección por cada uno de los centros a los que aspira dirigir. Dicho proyecto pondrá de manifiesto el grado de conocimiento del centro y de su entorno que posee el candidato y en él expondrá las líneas básicas sobre la organización y la gestión del centro, los planteamientos pedagógicos, el contexto social y las relaciones con las instituciones de su entorno así como la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa; podrá incluir también la composición prevista del equipo directivo. Se destacarán tanto los aspectos positivos como los negativos de la organización y funcionamiento así como sus propuestas de mejoras, de acuerdo con los recursos humanos y materiales con que cuenta el centro. La extensión del proyecto no podrá ser superior a quince folios ni inferior a diez, redactados por una sola cara y a doble espacio” (art. 3.5).
- “La comisión de selección podrá entrevistar al candidato con la finalidad de complementar las información contenida en el proyecto de dirección y la adecuación del mismo al contexto del centro y al puesto solicitado” (art. 6.1).

## **GAL (Galicia)**

La Administración educativa de Galicia destaca, en su desarrollo (Ord. 26-04-2004 / DOG 04-05-2004), algunas cuestiones:

- El proyecto de dirección recogerá la propuesta directiva del candidato en relación con la línea del proyecto educativo del centro. De solicitarse más de un centro, se presentará un proyecto de dirección para cada uno de ellos (art. 3.1.b).
- El proyecto no excederá de 30 folios DIN-A4 en tipo de letra "Times New Roman" y espacio entre líneas 1,5 (art. 3.1.b).
- Los participantes en el concurso de méritos remitirán al centro docente una copia de su proyecto de dirección (art. 3.2).
- La comisión de selección podrá tener una entrevista con los candidatos si considera necesario clarificar algunos aspectos del proyecto de dirección" (art. 4.7).

## **IBA (Islas Baleares)**

Su desarrollo (Ord. 19-04-2004 / BOIB 29-04-2004) concreta que:

- Se incluirá un proyecto de dirección por cada uno de los centros a los cuales se opta. En el citado proyecto se dedicará especial atención al conocimiento del centro docente y de su entorno, a su realidad social, cultural, económica y laboral; las relaciones con las instituciones de su entorno, así como la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa (art. 4.4).
- La extensión del proyecto no tiene que superar las 20 hojas, por una sola cara y a doble espacio (art. 4.4).
- La comisión de selección podrá acordar, antes de valorar el proyecto, una entrevista con los participantes en el concurso (art. 8.3).
- El proyecto de dirección, que será global, incluirá, al menos, los contenidos (Anex. III) que se resumen en la fig. 6.71.

*Fig. 6.71:  
El proyecto de dirección en Baleares: contenidos*

a)	Análisis de la situación del centro en referencia al proyecto educativo que presenta: Ámbito socioeconómico y de entorno. Ámbito académico y organizativo. Ámbito de gestión y de participación.
b)	Concreción de los objetivos que alcanzar y descripción global de la organización y el funcionamiento del centro previstos al finalizar el proyecto de dirección.
c)	Descripción de las grandes líneas de actuación previstas para alcanzar los objetivos fijados en el apartado anterior y previsión de los recursos necesarios. En particular, se especificará la estrategia para conseguir la participación de la comunidad educativa y su implicación en la aplicación del proyecto de dirección.
d)	Exposición del proceso de evaluación del desarrollo del proyecto de dirección y de los mecanismos previstos para informar a los órganos de control y gestión.
e)	Se podrá informar de la composición del equipo directivo que propone, con un breve currículum de cada uno de los miembros.

### **ICA (Islas Canarias)**

El desarrollo realizado en Canarias (Ord. 26-12-2003 / BOIC 08-01-2004) determina que:

- “El solicitante incluirá un ejemplar del proyecto de dirección por cada uno de los centros a los que se aspira. En dicho proyecto se expondrán las líneas básicas sobre la organización y la gestión del centro, los planteamientos pedagógicos, el contexto social y las relaciones con las instituciones de su entorno así como la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, preferentemente, con las familias. Se destacarán tanto los aspectos positivos como los negativos de la organización y funcionamiento así como sus propuestas de mejoras, de acuerdo con los recursos humanos y materiales con que cuenta el centro” (Anex. I, bas. 3.7).
- La extensión no deberá superar un máximo de 15 folios y un mínimo de 10 por una sola cara y a doble espacio (Anex. I, bas. 3.7).
- “La comisión de selección podrá entrevistar al candidato con la finalidad de complementar la información contenida en el proyecto de dirección y la adecuación del mismo al contexto del centro y al puesto solicitado” (Anex. I, bas. 6.1).
- La entrevista habrá de desarrollarse con arreglo a un modelo único no publicado en la Orden de desarrollo, pero que será remitido a las comisiones de selección por la Administración educativa (Anex. I, bas. 6.1).

## **MUR (Murcia)**

La Comunidad de Murcia regula en su desarrollo (Ord. 27-05-2004 / BORM 29-05-2004) los siguientes aspectos:

- “Los interesados presentarán obligatoriamente un proyecto de dirección para cada uno de los centros a los que se concursa. La extensión máxima será de 15 folios en tamaño DIN- A4, escritos a doble espacio, por una sola cara y con una letra tipo Times New Roman de 12 puntos sin comprimir. El proyecto deberá responder a las necesidades que tenga planteadas el centro y definirá, al menos, las actuaciones a través de las cuales se pretende desarrollar su proyecto educativo” (art. 3.4).
- “Con objeto de que la participación se realice en igualdad de condiciones, los candidatos podrán solicitar en la Consejería de Educación y Cultura, a través de la inspección de educación, el acceso a la documentación pedagógico-administrativa del centro para elaborar su proyecto de dirección” (art. 3.4).
- “Al objeto de complementar la información contenida en el proyecto de dirección y la adecuación del mismo al puesto solicitado, la comisión de selección realizará una entrevista con los candidatos que se llevará a efecto en las fechas que determine cada comisión de selección” (art. 8.1).
- Las comisiones de selección valorarán el proyecto de dirección de acuerdo con los siguientes criterios (art. 8.1.1):
  - ✓ Análisis de la organización y funcionamiento del centro.
  - ✓ Coherencia con el proyecto educativo del centro.
  - ✓ Carácter realista del proyecto.
  - ✓ Carácter innovador.
  - ✓ Claridad y concisión.

## **NAV (Navarra)**

En Navarra, estas son algunas cuestiones del desarrollo (Ord. 105-2004, 03-05-2004 / BON 14-05-2004) con respecto al proyecto de dirección:

- Se deberá especificar el nombre y apellidos de los demás órganos de gobierno que constituyan el equipo directivo propuesto, acompañado de un documento acreditativo de su aceptación y firmado por los interesados (bas. 3.4).
- El proyecto de dirección presentado por el candidato deberá tener un máximo de 25 páginas en hojas DIN-A4 escrito a doble espacio (bas. 3.9).
- El proyecto deberá concretar el plan de actuación del candidato relativo a la organización y gestión del centro que, como director, llevará a cabo a lo largo de los tres años de mandato (bas. 3.9). Los ámbitos de mejora que marcarán las prioridades para los tres años se incluyen en la fig 6.72:

*Fig. 6.72:  
El proyecto de dirección en Navarra: contenidos y ámbitos de mejora*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto educativo de centro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organización del centro:</b>                      Funciones de los órganos de gobierno.                      Funciones de los órganos de participación en el control y gestión (claustro, consejo escolar).                      Órganos de coordinación docente.                      Implicaciones de los mismos.                      Gestión de recursos humanos y materiales.                      Relaciones con el contexto social.                      Participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso con la calidad, innovación y evaluación.</li> </ul>

- Los directores de los centros convocarán claustro y consejo escolar y celebrarán sendas sesiones extraordinarias donde se darán a conocer los nombres de los candidatos admitidos. A dichas sesiones serán invitados los aspirantes que opten a la dirección para que puedan presentar los proyectos de dirección (bas. 5.1).
- Con respecto a la valoración del proyecto de dirección, se consideran la defensa que del mismo efectúe el candidato y la entrevista que realizará la comisión al aspirante con la finalidad de puntualizar algunos aspectos incluidos en el proyecto, así como la evaluación de la idoneidad del aspirante a la dirección del centro por el que opta. (bas. 7.2)
- El candidato dispondrá de un máximo de 30 minutos para la defensa del proyecto de dirección. Los miembros de la comisión de selección contarán con un límite de 30 minutos para formular al candidato las preguntas necesarias conducentes a aclarar,

concretar o puntualizar determinados aspectos del proyecto de dirección presentado y defendido por el candidato (bas. 7.2).

## **RIO (Rioja)**

La Rioja, por su parte, desarrolla (Ord. 2-2004, 25-05-2004 / BOLR 27-05-2004) los siguientes elementos referidos al proyecto de dirección:

- La comisión de selección realizará una entrevista al candidato, previa citación al efecto, con la finalidad de completar la información contenida en el proyecto de dirección y la adecuación del mismo al contexto del centro y del puesto solicitado (art. 7.1).
- La extensión del proyecto no será superior a 15 folios mecanografiados a espacio y medio (art. 7.2).

La convocatoria del concurso de méritos (Res. 25-05-2004 / BOLR 27-05-2004) también precisa algunas cuestiones:

- En la sesión de constitución, la comisión de selección procederá a concretar los criterios de valoración del proyecto de dirección. Tales criterios deberán publicarse en el tablón de anuncios del centro a cuya dirección aspiran los candidatos (bas. 5.1).
- Los candidatos que superen la fase de méritos objetivos del concurso serán convocados para la realización de una entrevista con la comisión de selección (bas. 5.6).

Además de este análisis del desarrollo realizado por las Administraciones educativas, las figs. 6.73 y 6.74 aportan información sobre la relevancia del proyecto de dirección con respecto a las puntuaciones totales de los baremos.



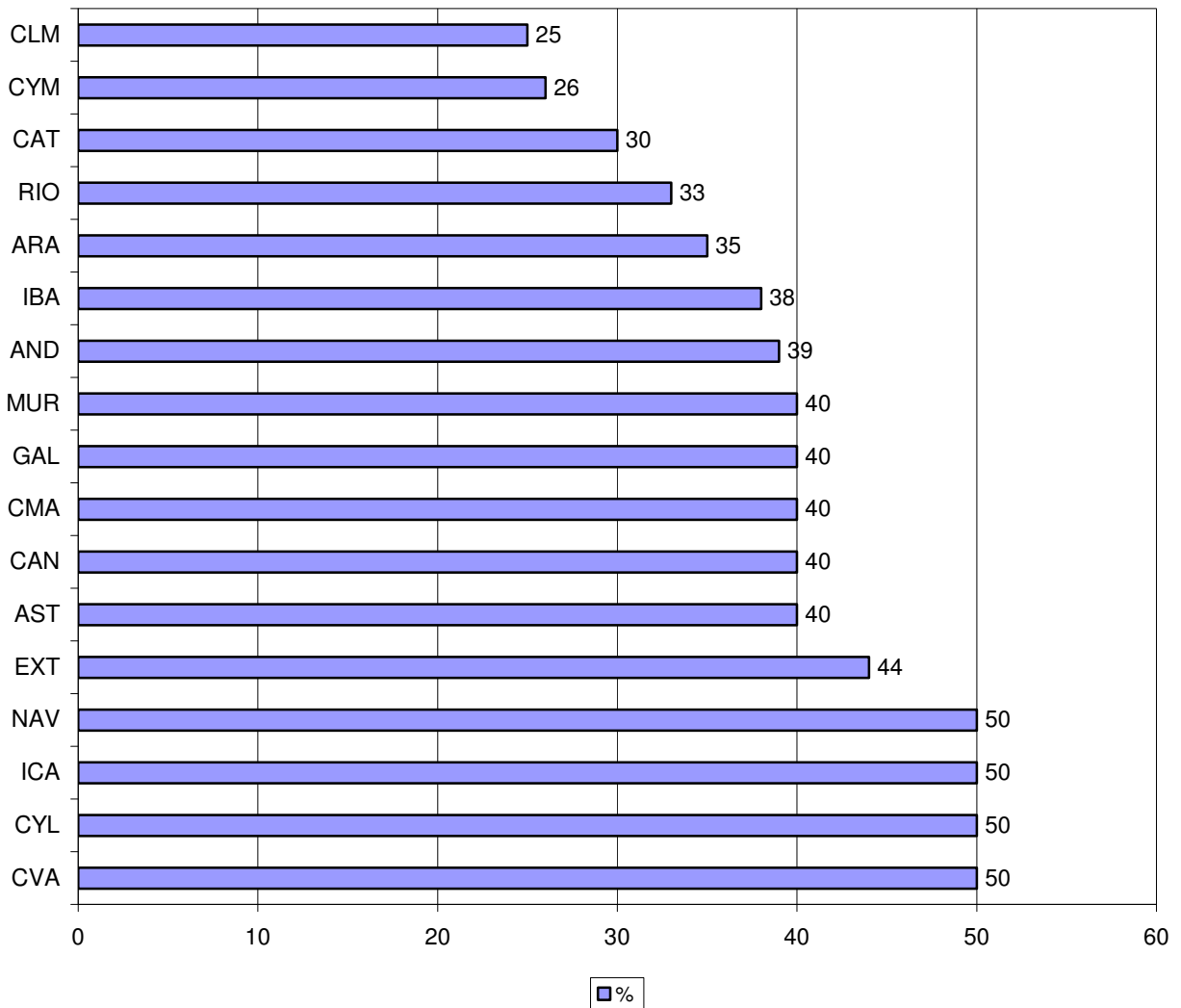
*Fig. 6.73:  
Puntuación del proyecto de dirección en los baremos para la selección de directores  
(Tabla de datos)*

<b>CCAA</b>	AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
<b>PTB</b>	13	20	50	25	40	40	25	50	20	19	100	25	26	20	25	20	30
<b>PPD</b>	5	7	20	10	12	10	10	25	10	5	44	10	10	10	10	10	10
<b>PMPD</b>	-	4	10	5	6	5	5	12,5	5	-	22	5	5	5	5	5	5
<b>% PPD</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>26</b>	<b>44</b>	<b>40</b>	<b>38</b>	<b>50</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>33</b>

**CCAA:** Comunidades Autónomas  
**PTB:** Puntuación total del baremo  
**PPD:** Puntuación máxima del proyecto de dirección  
**PMPD:** Puntuación mínima del proyecto de dirección  
**% PPD:** % de la puntuación máxima del proyecto de dirección con respecto a la puntuación total del baremo

Nota:  
 La puntuación mínima del proyecto de dirección en Cataluña se refiere a la puntuación mínima acumulada tanto del proyecto de dirección (máx. 12 puntos), como de las actividades de formación, investigación y publicaciones (max. 3 puntos).

*Fig. 6.74:  
Puntuación del proyecto de dirección en los baremos para la selección de directores  
(Gráfico)*



Se dispone, entonces, de evidencias suficientes para poder afirmar que:

- El proyecto o programa de dirección es el mérito significativamente más valorado en la práctica totalidad de los baremos para el acceso a la dirección:
  - ✓ Se le otorga el 50% de la puntuación total en cuatro desarrollos realizados por las Administraciones educativas: Navarra, Canarias, Castilla y León y Comunidad de Valencia. Extremadura no se queda atrás (46%) y otro bloque de cinco Comunidades le asignan el 40% de la puntuación total: Murcia, Galicia, Comunidad de Madrid, Cantabria y Asturias. Andalucía (39%) y Baleares (38%) casi pueden integrarse en el bloque anterior. Y entre el 35 y 25 por ciento de la puntuación se sitúan los desarrollos de Aragón (35%), Rioja (33%), Cataluña (30%), Ceuta y Melilla (28%) y Castilla-La Mancha (25%).
- Tal como se adelantó en el apartado anterior, otra muestra de la relevancia de este mérito es el hecho de que sea el único para el que algunos desarrollos consideran una puntuación mínima para superarlo: Comunidad de Valencia, Aragón, Galicia, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Canarias, Murcia y Baleares -sin considerar otros que establecen tales mínimos tanto para el programa de dirección como para el resto de los méritos del baremo (Rioja, Asturias, Comunidad de Madrid, Navarra y Cataluña)-. E incluso el que se bareme antes el proyecto de dirección que los otros méritos (Castilla-La Mancha, Valencia) para resolver si se alcanza o no el mínimo necesario y continuar la selección. O que su mayor puntuación sirva, como también se ha visto, para dirimir empates.
- Todos los desarrollos normativos de las Comunidades Autónomas (excepción hecha de Andalucía y la Comunidad de Valencia) consideran, además, entrevistas de las comisiones de selección con los candidatos o la exposición y defensa por éstos de sus proyectos.
  - ✓ Con carácter general, tales entrevistas tienen por objeto completar la información obtenida con la lectura del programa de dirección y apreciar la adecuación al contexto de sus contenidos.
  - ✓ En algunos desarrollos (Asturias, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla) los baremos incluyen una puntuación específica para la presentación y defensa del proyecto por el candidato.

- ✓ Incluso se considera la posibilidad (Canarias) de homologar un modelo único de entrevista o se establecen, en algunos casos, tiempos máximos de desarrollo de las mismas (Madrid: 20 minutos para presentación y 25 para debate con la Comisión; Navarra: 30 minutos defensa del proyecto y 30 minutos para responder a preguntas de la comisión).
- Otro aspecto singular es la encomienda al consejo escolar para que emita un informe sobre el proyecto de dirección. Así lo consideran Andalucía, Asturias, Cataluña y Ceuta y Melilla. Se pretende, con ello, recabar la opinión de ese órgano sobre los proyectos y su adecuación a las características de los centros. Asturias y Ceuta y Melilla atribuyen puntuación a este informe: 5 puntos en el primer caso y 0,5 en el segundo; mientras que Andalucía y Cataluña no lo hacen. Sin recabar informe, en la Comunidad de Madrid se facilita copia del proyecto de dirección, para su conocimiento, al claustro y el consejo escolar. Y en Navarra se invita a los candidatos para que den a conocer su programa de dirección en sesiones de esos mismos órganos.
- Para la elaboración del programa de dirección, algunos desarrollos (Cataluña, Murcia, Comunidad de Madrid) consideran la posibilidad de consultar documentos institucionales de los centros en los que se presentará la candidatura. Se establece, a su vez, en la práctica totalidad de los casos, la extensión máxima y otros formatos para la realización de los proyectos.
- Son desiguales, en los desarrollos realizados, el grado de definición de los contenidos del proyecto, las orientaciones para su valoración e incluso la puntuación específica para cada uno de sus apartados.
- ✓ Los desarrollos efectuados en Asturias y Castilla-La Mancha consideran los contenidos y criterios de valoración del proyecto de dirección. Atribuyen, además, puntuaciones diferenciadas para cada uno de los apartados, y éstos se ocupan de aspectos como: la justificación del proyecto, su adecuación al contexto, con especial referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje; los principios pedagógicos y organizativos que se pretenden; las propuestas referidas al proyecto educativo del centro; y la propia evaluación del proyecto.
- ✓ Cataluña también desarrolla los contenidos y criterios de valoración del proyecto de dirección, pero sin asignar puntuaciones diferenciadas –la evaluación será

global-. Se apunta, entre sus contenidos, la participación e implicación de la comunidad educativa en el proyecto de dirección, su desarrollo y evaluación.

- ✓ En la Comunidad de Madrid se refieren los criterios de evaluación del proyecto, atribuyéndoles puntuación diferenciada; y en Ceuta y Melilla también se establecen puntuaciones específicas para los distintos contenidos del proyecto de dirección. La Comunidad de Valencia y Baleares, por su parte, establecen un catálogo de contenidos, pero sin atribuir puntuaciones.
- ✓ El resto de desarrollos aluden al proyecto de dirección de manera más genérica o establecen el procedimiento básico para otorgarle la puntuación: con carácter general, la media aritmética de las calificaciones concedidas por los miembros de la comisión de selección. Cuando en las calificaciones otorgadas exista una diferencia amplia de varios enteros (el número depende de la puntuación total del baremo), serán automáticamente excluidas las calificaciones máxima y mínima, hallándose la puntuación media entre las calificaciones restantes. En ocasiones, se dispone de documentos intermedios, a modo de orientaciones internas, que las comisiones pueden manejar para valorar los programas de dirección.
- La posibilidad de incluir, en el proyecto de dirección, el resto de miembros del equipo directivo es también objeto de atención en algunos desarrollos. Cuestión que se deja a criterio del candidato (Andalucía, Comunidad de Valencia, Extremadura, Baleares); o que se puntúa en la valoración del proyecto a partir de las aportaciones específicas de los otros miembros del equipo (Castilla-La Mancha). Navarra, por su parte, requiere la identificación y aceptación expresa de los mismos, a la hora de presentar la solicitud de participación del candidato en el concurso de méritos.
- Por último, tal como se analizará en un apartado posterior de este capítulo de la Tesis, algunas Comunidades también regulan la renovación o actualización del proyecto cuando los directores pretendan prorrogar su mandato (Baleares, Cataluña, Murcia).

El proyecto de dirección, por todo lo anterior, se convierte en mérito preferente para la selección. Como es sabido, el ordenamiento básico de los procesos de selección y nombramiento de directores atribuía una valoración especial a la experiencia directiva previa:

“La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, y en la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en el ejercicio de la dirección” (art. 88.3, LOCE, 2002).

Sin necesidad de estimar qué valoración se hace de esa experiencia –ámbito que ocupa otro apartado de este capítulo-, ya puede evidenciarse que tal premisa básica no es considerada, de manera suficiente, en los desarrollos. Es más, el proyecto de dirección no encaja tampoco en los méritos académicos y profesionales, tal como se comprueba en la estructura revisada de los distintos baremos.

La solicitud de informe al consejo escolar del centro es otra cuestión de interés; sobre todo, si se aprecian las características del nuevo modelo de selección –que no elección- de directores. El intento de vincular ambos modelos ya se señaló como hipótesis de esta investigación y parece constatarse con los resultados hasta ahora presentados. Pero es que las disfunciones que origina tal empeño también se verifican ahora. Considérese, por ejemplo, el caso de un candidato que opte a la dirección de un centro de Andalucía o Cataluña, Comunidades cuyo desarrollo estima un informe del consejo escolar sobre el programa de dirección sin atribuirle puntuación alguna en el baremo. Será difícil, en tales supuestos, encajar en la lógica de un concurso de méritos la puntuación de un mérito “subjetivo”. Por no referir la contradicción resultante de asignar una alta puntuación al proyecto y no establecer una puntuación mínima para superarlo (Andalucía, Ceuta y Melilla): un pésimo proyecto no impediría que el candidato pudiera acceder a la dirección, puesto que el concurso acumula puntuaciones de distintos méritos y no hay ningún umbral mínimo para superarlo.

En definitiva, un mérito no explícito en el ordenamiento básico adquiere una relevancia casi determinante para la selección de los directores. Su regulación, analizada con detalle en los desarrollos de todas las Administraciones educativas, ocasiona, además, situaciones de desigualdad de los candidatos en función de la Comunidad en la que pretendan optar a la dirección (puntuación atribuida, carácter excluyente o no de su superación como primera fase de la valoración, entrevista o no a los candidatos, puntuación global o específica de cada apartado, definición explícita o no de contenidos y criterios de valoración...). Evidencias y conclusiones que podrán acentuarse en la medida en que se presenten los resultados de los siguientes aspectos: la pertenencia al propio centro como mérito, la experiencia directiva previa y la valoración positiva de ésta.

### **6.4.3. La procedencia del propio centro como mérito de los candidatos a la dirección**

Una de las consideraciones distintivas del modelo de dirección establecido en la LOCE (2002) es la posibilidad de que los candidatos a desempeñarla no formen parte del claustro de profesores del centro a cuya dirección optan; tal como se deduce de los tres requisitos (fig. 6.1) que establece la citada ley, artículo 87, para poder participar en el concurso de méritos.

Sin embargo, el desarrollo efectuado por algunas Administraciones educativas (fig. 6.75) incluye, como mérito del baremo, la pertenencia del candidato al propio centro cuya dirección solicita. En definitiva, tener destino en el centro no se establece como requisito para participar en el concurso de méritos, pero sí como parte del baremo que en él se utiliza.

*Fig. 6.75:  
Consideración de la pertenencia al centro en los baremos de los concursos de méritos*

Comunidad	Referencia
<b>AND</b>	Por cada año de servicios efectivos prestados en el centro docente a cuya dirección se opta: 0,30 puntos. Por cada año de servicios efectivos prestados en un centro docente de la misma localidad de aquél a cuya dirección se opta: 0,10 puntos. Apartado B ("Méritos profesionales"), Anexo III / Ord. 18-06-04 / BOJA 18-06-04
<b>ARA</b>	No se considera.
<b>AST</b>	Por presentarse como candidato al propio centro en el que se tiene el destino definitivo: 2 puntos. Aptdo. 2 ("Trayectoria profesional y méritos académicos"), Anexo V ("Baremo del concurso de méritos para la selección de directores de centros docentes públicos), Res. 10-05-04 / BOPA 11-05-04
<b>CAN</b>	Por pertenecer al claustro: 3 puntos. Aptdo. 2, Anexo I, Ord. 10-05-04 / BOC 17-05-04
<b>CAT</b>	No se considera.
<b>CLM</b>	Por pertenencia al claustro: 2 puntos. Anexo V ("Valoración"), Ord. 06-04-2004 / DOCM 14-04-2004
<b>CMA</b>	No se considera.
<b>CVA</b>	No se considera.
<b>CYL</b>	Por presentarse como candidato al propio centro en el que se tiene destino definitivo: 1 punto. Aptdo. 2.9 (2. "Trayectoria profesional"), Anexo II ("Baremo del concurso de méritos para la selección de directores de centros docentes públicos"), Ord. EDU-663-2004, 06-05-2004 / BOCL 07-05-2004
<b>CYM</b>	Por presentarse como candidato a la dirección en el propio centro docente en el que tiene el destino: 1,5 puntos. Aptdo. 4.3 (4. "Otros méritos"), Anexo IV ("Baremo de méritos"), Ord. ECI-1797-2004, 11-06-2004 / BOE 15-06-2004
<b>EXT</b>	Por cada año con destino definitivo en el centro a cuya dirección aspira el candidato: 2 puntos. Aptdo. 2.7 (2. "Trayectoria profesional"), Anexo II ("Baremo del concurso de méritos para la selección de directores de centros docentes públicos"), Ord. 30-04-2004 / DOE 06-05-2004
<b>GAL</b>	No se considera.
<b>IBA</b>	No se considera.
<b>ICA</b>	Por presentarse como candidato al propio centro en el que se tiene destino definitivo, 0,20 puntos. Aptdo. 2 ("Trayectoria profesional"), Anexo III ("Baremo del concurso de méritos para la selección de directores de centros docentes públicos"), Ord. 26-12-03 / BOIC 08-01-04/p. 221)
<b>MUR</b>	Por tener destino definitivo en el centro al que presenta candidatura: 1 punto. Aptdo. III, Anexo III ("Baremo"), Ord. 27-05-2004 / BORM 29-05-2004
<b>NAV</b>	Por presentarse como candidato al propio centro en el que se tiene destino definitivo: 1 punto. Aptdo. I.1. (I "Méritos"), Anexo 1.º ("Baremación. Concurso de méritos para la selección de candidatos a director") Ord. 105-2004, 03-05-2004 / BON 14-05-2004
<b>RIO</b>	No se considera.

Estas son las diferentes situaciones que pueden evidenciarse:

- Por tener destino en el centro otorgan puntos: Cantabria (3 puntos), Asturias (2), Castilla-La Mancha (2), Castilla y León (1), Ceuta y Melilla (1,5), Murcia (1), Navarra (1), Canarias (0,2). E incluso dos Comunidades conceden puntos por cada año con destino en el centro: Extremadura (2 puntos por año) y Andalucía (0,3 por cada año con destino en el propio centro y 0,1 por cada año con destino en centro de la misma localidad a la del centro cuya dirección sale a concurso).
- No se reconoce este mérito en: Aragón, Baleares, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad de Valencia, Galicia y La Rioja.
- La pertenencia al centro suele considerarse como mérito dentro de la trayectoria profesional del candidato (Andalucía, Asturias, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Canarias y Castilla-La Mancha (en este caso, su puntuación se emplea como primer criterio de desempate); o incluso destacarse como mérito diferenciado en el baremo (Cantabria, Murcia y Navarra).

Al comparar la puntuación por pertenecer al centro con la total del baremo (fig. 6.76 y 6.77), se obtienen datos de interés para apreciar la relevancia de tal mérito en la selección de los directores.

Fig. 6.76:  
Puntuación atribuida a los candidatos por pertenecer al propio centro cuya dirección solicitan  
(Tabla de datos)

CCAA	AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
<b>PTB</b>	13	20	50	25	40	40	25	50	20	19	100	25	26	20	25	20	30
<b>PPC</b>	6	-	2	3	-	2	-	-	1	1,5	12	-	-	0,2	1	1	-
<b>%</b>	<b>46</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>-</b>

**CCAA:** Comunidades Autónomas

**PTB:** Puntuación total del baremo

**PPC:** Puntuación por pertenecer al centro

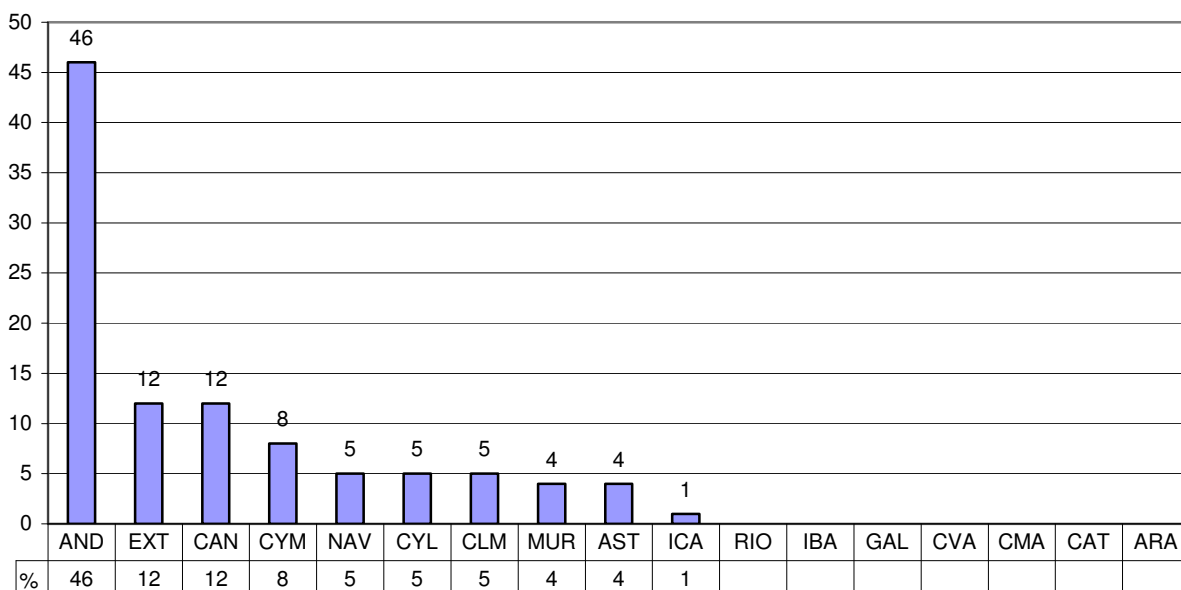
**%:** De la puntuación por pertenecer al centro con respecto a la puntuación total del baremo

Notas:

- ✓ Extremadura atribuye 2 puntos por año para este mérito en un apartado, "Trayectoria profesional", cuyo máximo es 12. Tal es la puntuación que aparece en la tabla de datos.
- ✓ Andalucía atribuye 0,3 puntos por cada año en el propio centro y 0,1 en centros de la misma localidad; dentro de un apartado, "Méritos profesionales", cuyo máximo es 6. Tal es la puntuación que aparece en la tabla de datos.
- ✓ Todos los otros baremos atribuyen una puntuación única, sin considerar periodos de tiempo.



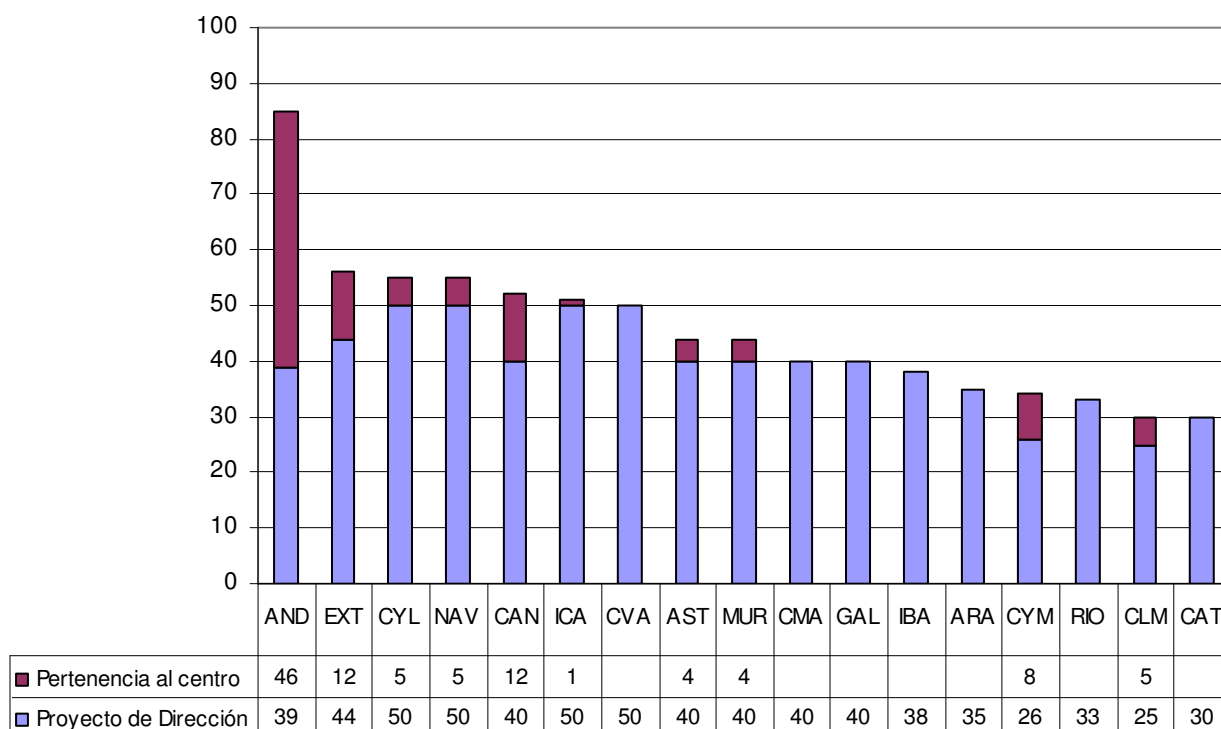
*Fig. 6.77:  
Puntuación atribuida a los candidatos por pertenecer al propio centro cuya dirección solicitan  
(Gráfico)*



- El desarrollo de la Administración educativa andaluza es el que establece la posibilidad de alcanzar la mayor puntuación por pertenecer al centro. Si bien, ese 46% resulta de la puntuación máxima (6 puntos) que puede alcanzarse en el conjunto de méritos profesionales, donde la pertenencia al propio centro puntúa con 0,3 por año. De tal manera que un profesor con diez años de destino en el centro obtendría el 23% de la puntuación del baremo, o el 46% con veinte años en el centro. Situación parecida a la de Extremadura, donde el 12% del baremo lo alcanza un profesor con seis años de antigüedad en el centro. El resto de porcentajes corresponde a puntuaciones únicas por pertenecer al centro, sin estimar, como más arriba se señala, la duración del tiempo en el que se mantiene esa circunstancia.

Y si se acumula, además, el porcentaje de puntuación asignado al proyecto de dirección junto al de la pertenencia al centro (fig. 6.78), algunos desarrollos completan con esos dos méritos buena parte de la puntuación total del baremo para la selección.

Fig. 6.78:  
Puntuación acumulada del proyecto de dirección y de la pertenencia al centro como méritos del baremo



- Andalucía, Extremadura, Castilla y León, Navarra, Cantabria y Canarias son las Comunidades cuyos desarrollos reconocen, con más de la mitad de la puntuación del baremo, la acumulación de la propia del proyecto de dirección con la asignada a tener destino en el propio centro.

Puede concluirse, por tanto, que el mérito objeto de este apartado -pertenecer al propio centro en el que se presenta la candidatura- aporta, en algunos desarrollos, una puntuación destacada; máxime, si se acumula a la del proyecto de dirección. Tanto uno como otro mérito no se refieren en el ordenamiento básico, aunque, en el caso de la pertenencia al centro, son bastantes las Administraciones que optan por incluirlo como mérito profesional.

De la controversia en torno a ese mérito -que refuerza la pertenencia al centro una vez que el ordenamiento básico ha dejado de considerarla como requisito para el acceso a la

dirección- da cuenta el hecho de que siete Comunidades Autónomas no lo incluyan en sus baremos.

Otra muestra, entonces, junto al proyecto de dirección y, en menor medida, el informe del consejo escolar sobre el mismo, que corrobora la desnaturalización de los méritos básicos para el acceso a la dirección así como la desigualdad de oportunidades de los candidatos a ejercerla. No sólo porque haya Administraciones que lo consideran y otras que no, sino incluso porque, entre las primeras, se constatan disfunciones notorias: el 12% de la puntuación del baremo vinculada a la pertenencia al centro la alcanza en Extremadura un candidato después de permanecer seis años en el mismo centro, mientras que, en el caso de Cantabria, ese mismo porcentaje (12%) sólo requiere pertenecer al claustro del centro cuya dirección se solicita.

Pero todavía se requiere el análisis de la experiencia y valoración positiva del trabajo previo en la dirección: méritos claramente destacados en el ordenamiento básico, aunque ya se haya anticipado su escasa consideración en buena parte de los desarrollos.

#### **6.4.4. La experiencia previa en el ejercicio de la dirección**

La experiencia previa en el ejercicio de la dirección, además de su valoración positiva, es un mérito al que el ordenamiento básico atribuye especial relevancia: "Se valorará de forma especial la experiencia previa en el ejercicio de la dirección" (art. 88.3, LOCE, 2002).

Por tanto, en este apartado se analiza la consideración de la experiencia directiva en el procedimiento de acceso a la dirección y, en el siguiente, la valoración positiva de la misma.

Para empezar, todos los baremos puntúan la experiencia directiva previa; si bien, con distinta consideración: tanto absoluta -la puntuación atribuida- como relativa -comparada con otros méritos-.

La estructura de los baremos, como se concluía en el apartado 6.4.1, determina, de manera decisiva, el alcance de las puntuaciones. Y es que existen desarrollos donde el

ejercicio de los cargos directivos se considera una categoría o apartado diferenciado, y otros en los que aparece dentro de una categoría o apartado más general: bien con puntuación máxima específica, o bien con la referencia de la puntuación máxima de todo el apartado. En es último caso, méritos profesionales no relacionados con la experiencia directiva pueden suplir a ésta en la valoración del candidato; e incluso podría ser elegido un aspirante sin experiencia en la dirección. Situación parecida a la que resulta de no atribuir una puntuación mínima específica a este mérito, que asegure la experiencia directiva previa.

En el cuadro siguiente (fig. 6.79), se aprecian tales circunstancias, puesto que incluye diversos datos: los puntos atribuidos por cada año de ejercicio de la dirección; el máximo de puntuación que se estima para dicho ejercicio; la puntuación total del baremo; y el porcentaje que, con respecto a esta última, alcanza el desempeño de la dirección. En el caso de la puntuación máxima por el desempeño como director, se ha considerado tanto la establecida específicamente para ese mérito, como la puntuación máxima de la categoría o apartado en el que se incluye el ejercicio como director -cuando la puntuación es global pero cualquiera de los méritos de la categoría o apartado permite alcanzarla-.

*Fig. 6.79:  
Puntuaciones por el desempeño de la dirección  
(Tabla de datos)*

	Puntuación por año como director			Puntuación máxima por el desempeño como director	Años de experiencia para obtener la puntuación máxima	Puntuación total del baremo	Porcentaje máximo por el desempeño de la dirección
	a	b	c				
<b>AND</b>			0,35	6	17	13	46%
<b>ARA</b>			0,5	6	12	20	30%
<b>AST</b>			0,75	4	5	50	8%
<b>CAN</b>			0,5	5	10	25	20%
<b>CAT</b>	1,75	0,75		17	10	40	42,5%
<b>CLM</b>			0,5	3	6	40	7,5%
<b>CMA</b>	1	0,5		6	6	25	24%
<b>CVA</b>			1	15	15	50	30%
<b>CYL</b>			0,5	4	8	20	20%
<b>CYM</b>			0,5	3,5	7	19	18%
<b>EXT</b>			2	20	10	100	20%
<b>GAL</b>	0,5	0,4		6	12	25	24%
<b>IBA</b>	1,5	1		7	5	26	27%
<b>ICA</b>			0,3	4	13	20	20%
<b>MUR</b>			1	4	4	25	16%
<b>NAV</b>	0,5	0,15		3	6	20	15%
<b>RIO</b>			0,5	6	12	30	20%

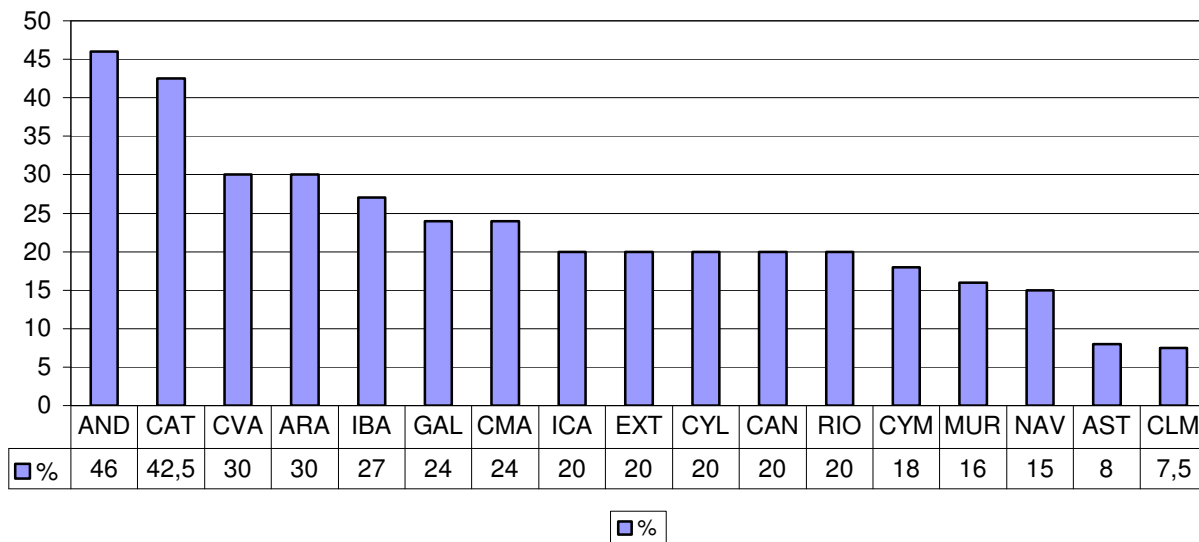
a) Centros del mismo nivel y régimen, b) Centros de distinto nivel y régimen, c) Sin diferenciar tipos de nivel y régimen.

Nota:

Los años de experiencia están calculados, por aproximación, considerando las puntuaciones atribuidas a a) o c)

Y el gráfico que sigue (fig. 6.80) da cuenta de la mayor a menor relevancia de la puntuación por la experiencia directiva previa de los candidatos a la dirección

*Fig. 6.80:  
Puntuaciones por el desempeño de la dirección  
(Gráfico)*



- Consideradas las tres Comunidades cuyo desarrollo atribuye más puntuación a la experiencia directiva, se verifican las siguientes situaciones:
  - ✓ Andalucía, Cataluña y Comunidad de Valencia, las tres primeras, incluyen la experiencia directiva, junto a otros meritos de carácter profesional, en un mismo apartado del baremo. Esto es, el 46% del baremo de Andalucía, o el 42,5% de Cataluña o el 30% de la Comunidad de Valencia sólo corresponderían a experiencia directiva, suponiendo que la máxima puntuación del apartado se hubiera conseguido por sólo ese mérito. De la fig. 6.79 se deduce que un candidato que presentara su solicitud en Andalucía sólo alcanzaría la puntuación máxima del apartado en el que se incluye la experiencia directiva si contara con 17 años de ejercicio de la misma.
  - ✓ Además, en este grupo de Comunidades, incluso aunque coincidan en incluir la experiencia directiva junto a otros méritos profesionales, se verifican disfunciones notorias: con la salvedad ya expuesta en el apartado anterior, el 42,5% del baremo en Cataluña requiere 10 años de experiencia directiva y el 46% del baremo de Andalucía sube hasta 17.

- Otras situaciones prácticas también informan, claramente, de la desigualdad de oportunidades de los candidatos:
  - ✓ Un director con 10 años de ejercicio directivo puede obtener en Cataluña el 42,5% de la puntuación total del baremo del concurso de méritos; mientras que ese mismo periodo sólo le otorga el 20% de la puntuación total de los baremos de Cantabria o Extremadura.
  - ✓ Un director con 6 años de ejercicio directivo puede obtener en la Comunidad de Madrid el 24% de la puntuación total del baremo del concurso de méritos; mientras que ese mismo periodo sólo le otorga el 7,5 de la del baremo de Castilla-La Mancha.
  - ✓ Un director con 5 años de ejercicio directivo puede obtener en Baleares el 27% de la puntuación total del baremo del concurso de méritos; mientras que ese mismo periodo sólo le otorga el 8% de la del baremo de Asturias.

Es necesario, a su vez, para establecer el alcance de la experiencia directiva en el acceso a la dirección, comparar su importancia con respecto a otros méritos del concurso: en este caso, con el proyecto de dirección y con la pertenencia al centro del aspirante a ocupar la dirección del mismo (figs. 6.81, 6.82 y 6.83):

*Fig. 6.81:  
Puntuación comparada de los méritos:  
"proyecto de dirección" – "pertenencia al centro" – "experiencia directiva"  
(Tabla de datos)*

<b>CCAA</b>	AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
<b>PTB</b>	13	20	50	25	40	40	25	50	20	19	100	25	26	20	25	20	30
<b>% PD</b>	39	35	40	40	30	25	40	50	50	26	44	40	38	50	40	50	33
<b>% PC</b>	46	-	4	12	-	5	-	-	5	8	12	-	-	1	4	5	-
<b>% ED</b>	<b>46</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>42</b>	<b>7,5</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>20</b>

**CCAA:** Comunidades Autónomas

**PTB:** Puntuación total del baremo

**% PD:** Porcentaje máximo de la puntuación del proyecto de dirección

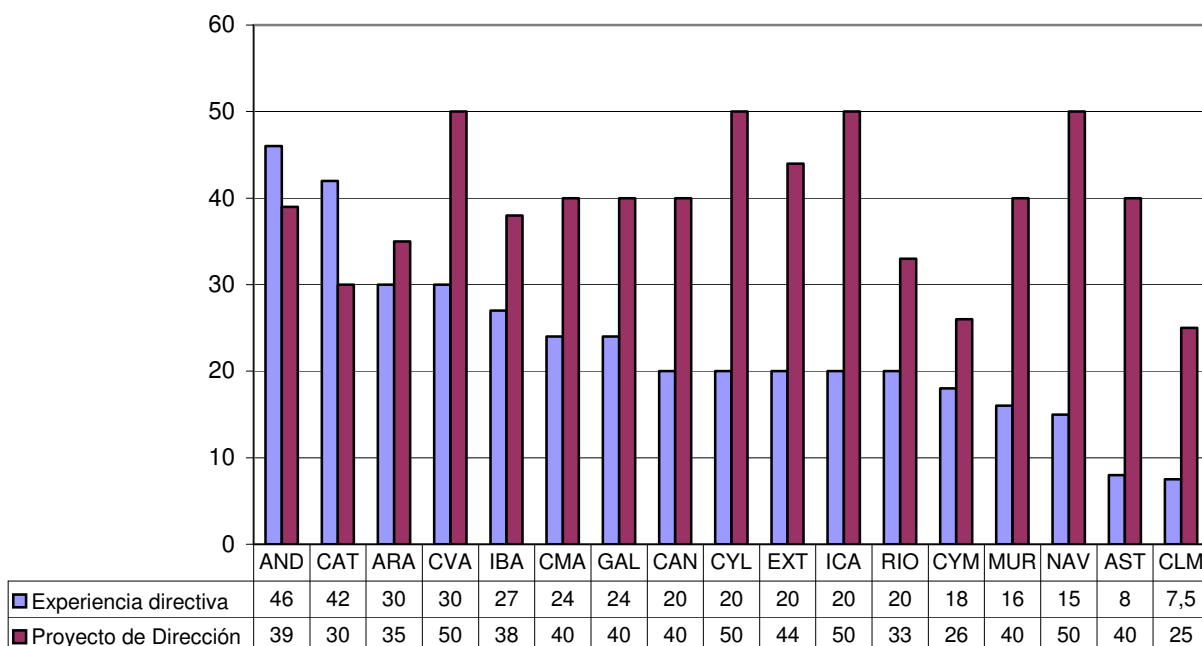
**% PC:** Porcentaje máximo de la puntuación por pertenecer al propio centro

**% ED:** Porcentaje máximo de la puntuación por la experiencia directiva

Nota:

En algunos desarrollos (Andalucía), cuando pertenecer al propio centro y la experiencia directiva se incluyen en el mismo apartado del baremo, sin puntuaciones específicas para cada uno de estos méritos, el porcentaje máximo de la puntuación coincide en ambos casos; si bien no puede duplicarse, porque se trata de la puntuación máxima del apartado con independencia del mérito o méritos con la que se obtenga.

Fig. 6.82:  
Comparación de puntuaciones porcentuales: "experiencia directiva" – "proyecto de dirección"



- Excepción hecha de Andalucía y Cataluña, todos los desarrollos atribuyen más puntuación al proyecto de dirección –mérito no considerado en el modelo básico- que a la experiencia directiva –mérito destacado en ese mismo modelo-. Ya es sabida la situación de Andalucía y Cataluña: la experiencia directiva se incluye junto a otros méritos, y sólo superaría al proyecto de dirección en el supuesto de que todos los puntos del apartado se obtuvieran por experiencia directiva, lo que no es habitual.
- Tales diferencias de valoración no son ligeras, sino que llegan a alcanzar 35 puntos en Navarra, 32 en Asturias, 30 en Castilla y León y en Canarias.

CCAA	AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
% ED	46	30	8	20	42	7,5	24	30	20	18	20	24	27	20	16	15	20
% PD	39	35	40	40	30	25	40	50	50	26	44	40	38	50	40	50	33
Dif	+7	-5	-32	-20	+12	-17	-16	-20	-30	-8	-24	-16	-11	-30	-24	-35	-13

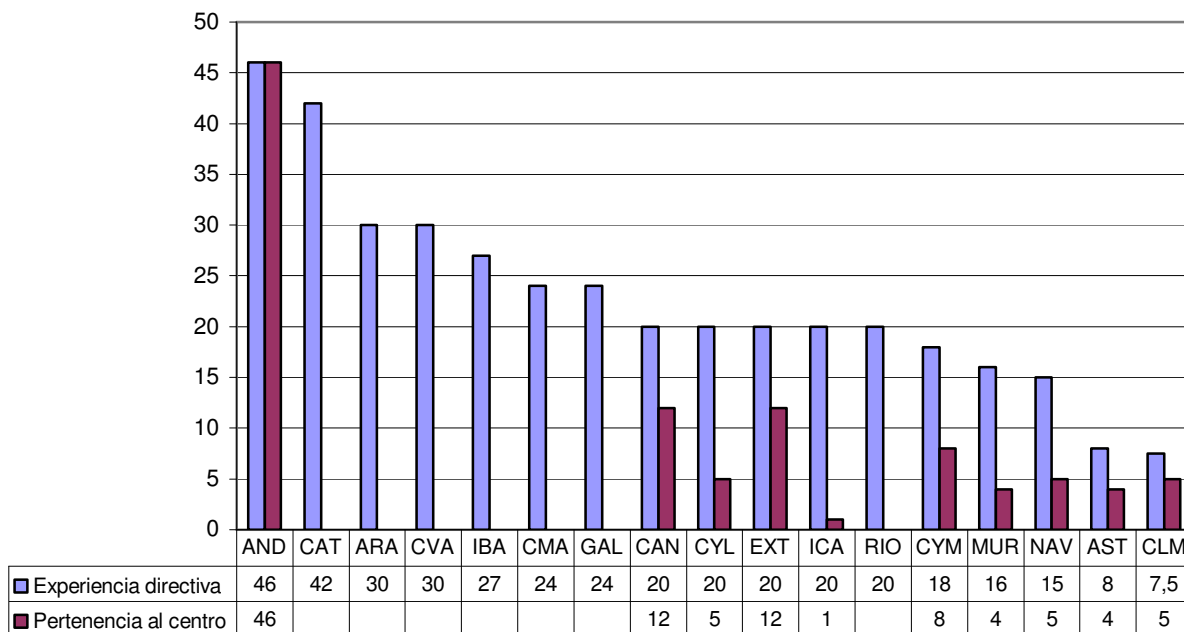
CCAA: Comunidades Autónomas

% ED: Porcentaje máximo de puntuación de la experiencia directiva

% PD: Porcentaje máximo de la puntuación del proyecto de dirección

Dif : Diferencia

Fig. 6.83:  
Comparación de puntuaciones porcentuales: "experiencia directiva" – "pertenencia al centro"



- Como dato significativo, pertenecer al centro (0,30 puntos por año) y contar con experiencia directiva (0,35 puntos por año) se incluyen en el mismo apartado del baremo de Andalucía. De tal manera que la puntuación máxima del mismo puede obtenerse por uno u otro, ya que no constan puntuaciones parciales máximas para cada uno de ellos por separado. Castilla-La Mancha se aproxima al equilibrio en la valoración de la pertenencia al centro (5% del baremo) y de la experiencia directiva (7,5%).

Puede constatarse, entonces, una evidencia general: la experiencia directiva no resulta un mérito preferente, tal como establece el ordenamiento básico. Es superado por el proyecto de dirección; no se considera, en bastantes casos, como mérito diferenciado; y, además, no cuenta con una puntuación específica mínima para que pueda superarse el concurso con garantías de una experiencia directiva previa. Algo que sí ocurre con el proyecto de dirección en prácticamente todos los desarrollos realizados.

Resulta notoria -además de los ya señalados efectos de desvirtuar el modelo básico y generar desigualdad de oportunidades de los candidatos a la dirección- la necesidad de especificaciones mínimas que den referencia a los baremos de las Administraciones educativas y eviten tales disfunciones. Estas especificaciones deberían completar, por



tanto, las características generales que se establecen para la elección del director; y tener, como estas últimas, idéntico carácter básico.

#### **6.4.5. La valoración positiva del ejercicio previo como director**

La valoración positiva del ejercicio previo como director es también señalada en el ordenamiento básico: la selección se basará, entre otros méritos, en la "experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo" (art. 88.3, LOCE, 2002). Puesto que a la "experiencia" se le dedicó el apartado anterior, procede ahora considerar la "valoración positiva".

Pero puede anticiparse ya un resultado general: este elemento básico de los concursos de méritos para el acceso a la dirección no solamente es escasamente considerado en los desarrollos de las Administraciones educativas, sino que, cuando se hace, la valoración resulta poco sistemática, universal y casi de oficio.

Sólo estiman este mérito específico los baremos de cinco Comunidades: Asturias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad de Madrid y Ceuta y Melilla; aunque, como seguidamente se expone, con muy distinto grado de importancia.

#### **AST (Asturias)**

- El apartado 4.1 del baremo (Anex. V / Res. 10-05-2004 / BOPA 11-05-2004) establecido en esta Comunidad otorga un máximo de 5 puntos (puntuación total del baremo: 50) "Por tener valoración positiva en el ejercicio de la función directiva o labor docente". Sin embargo, es "singular" el procedimiento de valoración (nota quinta del baremo):

"Se considerarán evaluados positivamente en el ejercicio de la función directiva y de la labor docente todos aquellos aspirantes que no hayan sido sancionados mediante expediente disciplinario por falta grave o muy grave y que esta sanción no esté prescrita."

### **CAT (Cataluña)**

- El baremo establecido en la Comunidad Autónoma de Cataluña (Anex. / Dec. 317-2004, 22-06-2004/DOGC 25-06-2004) establece la necesidad de valoración positiva en el ejercicio del cargo de director, otros cargos directivos o de coordinación, y de la experiencia docente. Sin embargo, el proceso de valoración es, en muchos casos, universal y de oficio:
  - ✓ Se entiende (Anex., aptdo. A) valorado positivamente el ejercicio de la dirección si ésta se desempeñó antes de que entrara en vigor el procedimiento de acreditación para la función directiva previsto en la LOPEG (1995).
  - ✓ Se entiende (Anex., aptdo. A) valorado positivamente el ejercicio de otros cargos directivos y de coordinación desempeñados antes de la entrada en vigor de la LOCE (2002). De la misma manera se regula con respecto al trabajo docente.
- La convocatoria del concurso de méritos (Res. EDC-3432-2004, 16-12-2004 / DOGC 21-12-2004) sólo considera, además (Anex. I, bas. 6), la necesidad de valoración positiva de la dirección en supuestos excepcionales de prórrogas de nombramiento antes de la selección por el procedimiento previsto en la LOCE (2002)
- Existe una atribución genérica a la inspección de educación para realizar, cuando proceda, la valoración del ejercicio de cargos directivos.
- No hay una puntuación expresa para la valoración positiva de la experiencia en la dirección, puesto que se puntúan, conjuntamente, los años de ejercicio directivo con valoración positiva; esto es, experiencia y valoración de manera indistinta.

### **CLM (Castilla-La Mancha)**

El desarrollo realizado en Castilla-La Mancha (Ord. 06-04-2004 / DOCM 14-04-2004) es el que mayor atención presta a la valoración de la experiencia directiva. Así:

- Los candidatos han de acompañar, junto a la solicitud, documentación que acredite una valoración de su práctica profesional:

“En el caso de que el aspirante cuente con valoración de la práctica profesional por habersele realizado con motivo de su participación en procesos de acreditación para la dirección o de Licencias por Estudios efectuados con anterioridad a la publicación de esta Orden y, asimismo desee hacer valer en esta convocatoria la puntuación obtenida en dichos procesos, deberá presentar la documentación acreditativa de dicha valoración. En caso de no presentarla, se realizará la valoración de su práctica profesional con arreglo a las funciones que actualmente desempeña, para lo cual deberá presentar un informe de autovaloración de acuerdo con las dimensiones, indicadores y criterios establecidos en el Anexo V” (art. 3.3.c)

- La valoración del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente se harán de acuerdo con los indicadores y criterios previamente establecidos (Anex. V).
- La valoración y certificación de sus resultados se atribuye a la inspección de educación. (art. 7.2).
- El procedimiento de valoración para los candidatos que no presenten certificación de valoración incluirá, junto al informe de autovaloración, una entrevista con el candidato y, de la misma manera, podrá recabarse información de distintas fuentes: análisis de documentos, visita a las aulas en el caso de que se evalúe la labor docente (art. 7.3).
- Para acceder a la dirección es necesaria una valoración positiva, con un mínimo de cinco puntos (sobre 10), del trabajo previo desarrollado como cargo directivo o de la labor docente realizada como profesor (art. 7.4). La puntuación total máxima del baremo es de 40 puntos.
- El informe final de la valoración –en el que se hará constar la puntuación final y las obtenidas en cada uno de los apartados de las dimensiones evaluadas- tiene carácter confidencial y se hace llegar al interesado, que podrá presentar reclamación. Los resultados de esta evaluación surtirán efectos en cualquiera de los procesos convocados por la Administración de la Comunidad y que requieran valoración de la práctica profesional (art. 8).
- El cuadro siguiente (fig. 6.84) establece, a partir del desarrollo realizado (Anex. V), las dimensiones e indicadores de la evaluación del trabajo previo desarrollado como docente y cargo directivo, además de su correspondiente puntuación.

*Fig. 6.84:  
Dimensiones e indicadores para la evaluación del trabajo docente y directivo previo como director en Castilla-La Mancha*

Dimensiones/Indicadores	Puntuación máxima
<b>I. Participación en tareas organizativas y de funcionamiento general del centro</b>	<b>3 puntos</b>
✓ La dinamización de los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro, favoreciendo la participación en ellos de la comunidad educativa.	0,5
✓ La organización y gestión de los recursos humanos y materiales del centro. Documentación y archivos.	0,5
✓ El desarrollo de programas institucionales, de innovación y formación en el centro.	0,5
✓ La atención al alumnado y sus familias.	0,5
✓ La organización de actividades extracurriculares y complementarias.	0,5
✓ Las relaciones de colaboración con instituciones y organizaciones del entorno del centro.	0,5
<b>II. Programación y desarrollo de la práctica profesional docente</b>	<b>7 puntos</b>
✓ La elaboración de la programación didáctica, coherente con el proyecto curricular y el proyecto educativo y actualizada respecto a las aportaciones de la psicopedagogía y los conocimientos relacionados con las disciplinas o áreas de que se trate, adaptada a las características del alumnado y al entorno donde se ubica el centro docente.	1
✓ La inclusión en cada una de las unidades didácticas de los diferentes tipos de actividades, tanto para el docente como para los alumnos (presentación, motivación, evaluación de conocimientos previos, recogida de información, desarrollo y síntesis, ampliación y refuerzo).	1
✓ La utilización de diversos materiales y recursos para dar una adecuada respuesta a la diversidad del alumnado.	1
✓ La organización del aula: distribución del espacio con un fin pedagógico, la organización del tiempo, el ritmo de las clases, los agrupamientos de los alumnos (trabajo individual, pequeño grupo, gran grupo, trabajo cooperativo, etc.).	1
✓ La evaluación del aprendizaje de los alumnos y alumnas atendiendo a las siguientes características: continua, sistemática (registros) y formativa. El uso de procedimientos de autoevaluación del alumnado, de instrumentos de evaluación adaptados a los distintos tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes); y las características de cada tipo de aprendizaje propuesto: ejercicios escritos, orales, elaboración de trabajos, etc.	1
✓ La evaluación de la enseñanza: evaluación inicial, de proceso y final, referida a la planificación del propio docente. Se valorará la utilización de instrumentos que permitan una recogida de información sistemática para la autoevaluación del trabajo realizado.	1
✓ La atención al alumnado y sus familias en el ejercicio de la tutoría o en actuaciones derivadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comunicación de resultados, consultas a las familias, asesoramiento individual a los alumnos, colaboración con los tutores responsables del grupo de alumnos, etc.	1

### **CMA (Comunidad de Madrid)**

- La Comunidad de Madrid hace explícita la referencia a la evaluación positiva en el ejercicio de la "función docente", pero le atribuye únicamente 0,5 puntos (puntuación total del baremo: 25). Para ello:

"Podrán presentarse cualesquiera evaluaciones que respecto al ejercicio profesional hubiera recibido el aspirante: para el ejercicio de la dirección, para la consolidación del complemento de director, para alguna convocatoria de licencia de estudios, por alguna convocatoria de puestos en el exterior..., entendiéndose que la evaluación es positiva si supone una calificación de, al menos, la mitad de la puntuación total posible" (Anex. III / Res. 27-04-2004 / BOCM 30-04-2004).

### **CYM (Ceuta y Melilla)**

- El desarrollo realizado para las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (Ord. ECI-1797-2004, 11-06-2004 / BOE 15-06-2004) atribuye 5 puntos (sobre una puntuación total del baremo de 19) por:

"La acreditación para el ejercicio de la dirección o por la valoración positiva en el ejercicio de la función directiva o labor docente"; aunque sólo alude a una "certificación acreditativa" como documento que la justifique (Anex. IV, aptdo. 3).

Una primera evidencia puede obtenerse ya con sólo comprobar el escaso número de Administraciones educativas que incluyen, en su desarrollo, la valoración de la experiencia directiva previa. Pero, siendo escasas las referencias, éstas son, además, insuficientes, universales y de oficio, tal como se anticipó. Asturias entiende valorada positivamente cualquier experiencia en la que no se haya instruido expediente disciplinario por faltas graves o muy graves; Cataluña une experiencia y valoración y la considera positiva si se desarrolló antes de la promulgación de la LOCE (2002); la Comunidad de Madrid atiende sólo a la docente, con una escasa consideración (0,5 sobre 20 puntos del baremo). Ceuta y Melilla, si existe certificación que lo acredite, otorga puntuación por la valoración positiva de las tareas previas en puestos de dirección o por disponer de acreditación para la misma. Y sólo Castilla-La Mancha establece un procedimiento reglado para aquellos candidatos que no dispongan de una valoración de su ejercicio directivo: dimensiones e indicadores, puntuación mínima, informe de

autoevaluación, entrevista con la inspección, revisión de documentos, emisión de informe para cada candidato.

Pero existen otros méritos, normalmente incluidos en el ámbito profesional, que tienen, de alguna manera, el carácter de valoración positiva: se trata de la categoría de director y, sobre todo, de la acreditación para la función directiva.

La acreditación para el ejercicio de la dirección se estableció en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995). Su art. 19.1 consideraba necesario para la acreditación, además de superar programas de formación, uno de los siguientes requisitos:

- a) Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno.
- b) Valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula y en tareas de coordinación pedagógica, así como, en su caso, en funciones de organización, gestión y participación en órganos de gobierno”.

Sólo podían ser elegidos para la dirección aquellos profesores que contaran con la acreditación previa.

La categoría de director, por su parte, es establecida en el artículo 89.3 de la LOCE (2002), tras el nombramiento, por un periodo de tres años, y la evaluación del ejercicio directivo. Surte efecto, además, en todas las Administraciones:

“Los directores así nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años. Los que obtuvieren valoración positiva, adquirirán la categoría de director para los centros públicos del nivel educativo y régimen de que se trate. Dicha categoría surtirá efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas”.

Pero una disposición transitoria de esa ley, la tercera, pone en relación categoría con acreditación:

- “1. Los profesores acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos que hayan ejercido, con posterioridad a dicha acreditación, el cargo de director durante un mínimo de tres años con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley, adquirirán la categoría de director.
2. Los profesores acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos que estén ejerciendo la dirección en el momento de entrada en vigor de esta

ley, adquirirán la categoría de director una vez transcurridos tres años de dicho ejercicio, tras la evaluación positiva de su labor.”

Resulta claro, entonces, que la acreditación para el ejercicio de la dirección o, en su caso, la adquisición de la categoría de director, prevista en la disposición transitoria tercera de la LOCE (2002), son procesos que conllevan actuaciones de evaluación.

Por esto mismo, disponer de la acreditación para la dirección o de la categoría de director pueden considerarse como méritos adecuados para la valoración positiva del trabajo previo en tareas de dirección, tal como estima el art. 88.3 de la LOCE (2002) en el elenco de los méritos básicos para la selección. Ya se ha visto, así, que el desarrollo de Ceuta y Melilla equipara la acreditación para el ejercicio de la dirección a la valoración positiva de su ejercicio. Y en el cuadro siguiente (fig. 6.85), se recogen las puntuaciones previstas, para tales méritos (acreditación y categoría), en cada una de las Administraciones educativas que los estiman.

*Fig. 6.85:  
La acreditación para la dirección y la categoría de director como méritos para la selección*

	Puntuación total baremo	Acreditación	%	Categoría	%	Categoría + Acreditación (% del baremo)
<b>AND</b>	13	-	-	-	-	-
<b>ARA</b>	20	0,3	1,5%	0,5	2,5%	4%
<b>AST</b>	50	2	4%	1	2%	6%
<b>CAN</b>	25	0,5	2%	1	4%	6%
<b>CAT</b>	40	-	-	-	-	-
<b>CLM</b>	40	-	-	-	-	-
<b>CMA</b>	25	-	-	2	8%	8%
<b>CVA</b>	50	1	2%	2	4%	6%
<b>CYL</b>	20	0,3	1,5%	0,5	2,5%	4%
<b>CYM</b>	19	5	26%	-	-	26%
<b>EXT</b>	100	1	1%	2	2%	3%
<b>GAL</b>	25	-	-	-	-	-
<b>IBA</b>	26	-	-	1	3,85%	3,85%
<b>ICA</b>	20	0,3	1,5%	0,5	2,5%	4%
<b>MUR</b>	25	-	-	1	4%	4%
<b>NAV</b>	20	0,3	1,5%	-	-	1,5%
<b>RIO</b>	30	0,10	0,3%	1	3,3%	3,6%

Nota:

La Comunidad de Madrid considera 2 puntos por tener adquirida la categoría de director para centros del mismo nivel o régimen al que se opta, y 1 punto en el caso de distinto nivel o régimen.

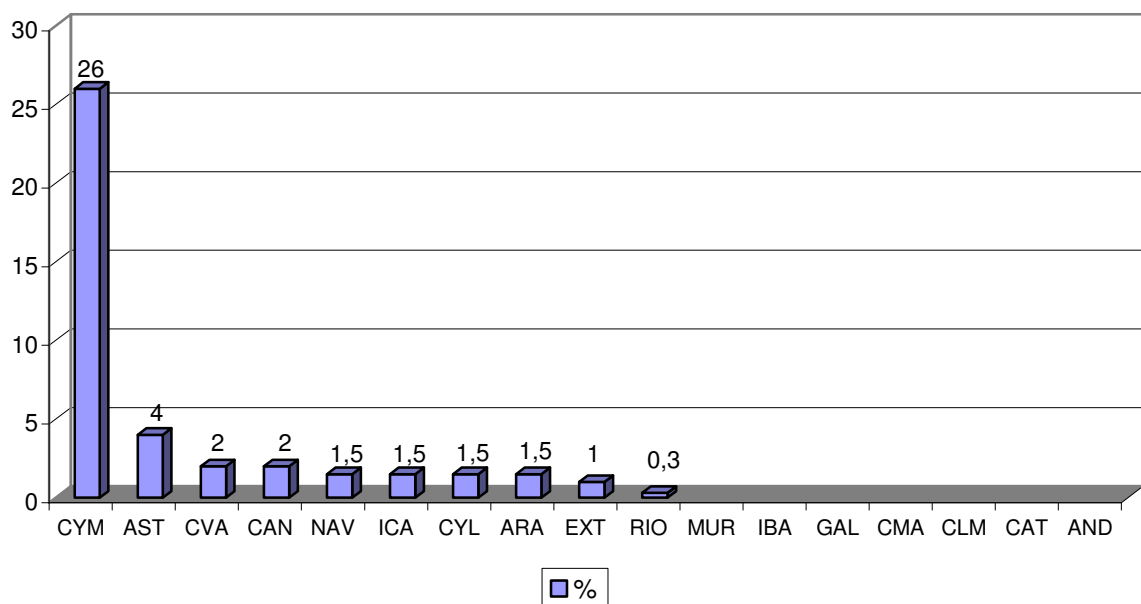
Con estos datos, ya se pueden aportar resultados y conclusiones:

- La valoración positiva del ejercicio previo de tareas de dirección es un mérito no considerado de manera específica en la práctica totalidad de los baremos. Sólo

Castilla-León cuenta, como ya se ha visto, con un procedimiento reglado para llevarla a cabo; bien distinto a su generalización (Asturias) o a la aportación de certificados (Ceuta y Melilla). En dos de estas Comunidades, el porcentaje de puntuación del baremo por dicha valoración es destacado: 26% en Ceuta y Melilla y 25% en Castilla-La Mancha; idénticos, en ambos casos, a los que se atribuyen al proyecto de dirección.

- La acreditación para la dirección, mérito que incluye una valoración positiva de su ejercicio previo, no sólo no es estimado en muchos desarrollos, sino que, con carácter general, registra una puntuación baja (fig. 6.85). Excepción hecha de Ceuta y Melilla, con la salvedad ya expuesta de que tal mérito es equiparable a la valoración positiva del ejercicio previo.
- Los candidatos que se presenten en Andalucía, Cataluña, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Galicia, Baleares o Murcia, aunque dispongan de la acreditación, no alcanzarán puntuación alguna por tal mérito (fig. 6.86).

Fig. 6.86:  
La acreditación para la función directiva como mérito para la selección

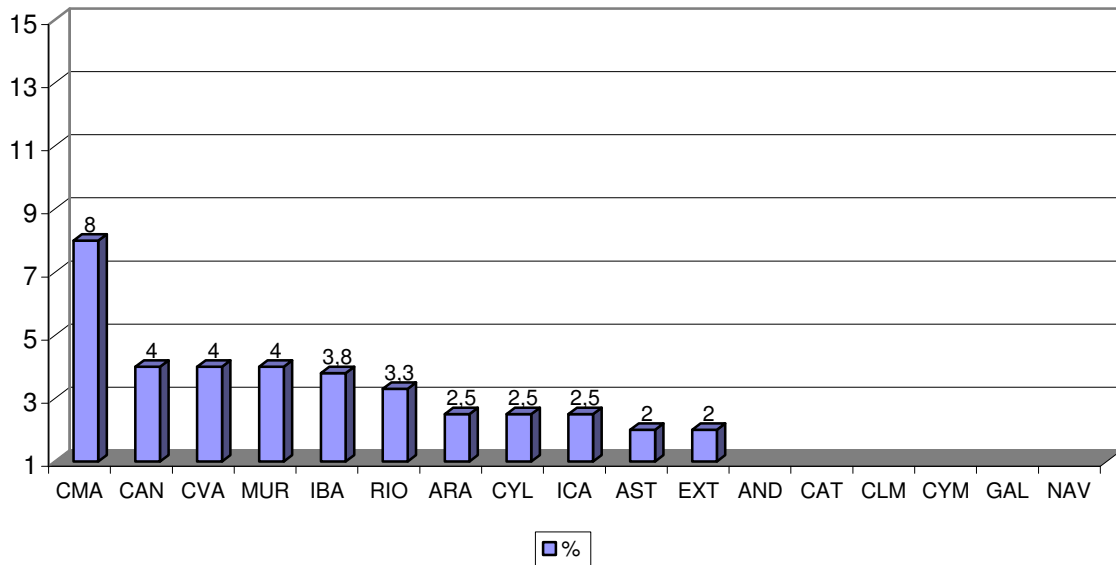


- Algo parecido ocurre con la categoría de director: algunos desarrollos no la consideran, pero las puntuaciones relativas (fig. 6.87) son más altas que las atribuidas a la acreditación.



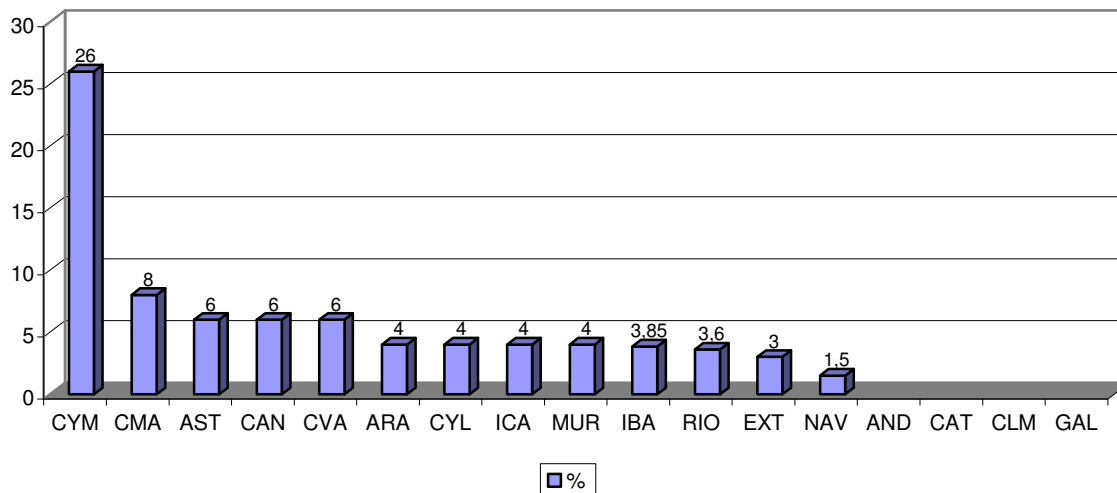
- La categoría de director es especialmente valorada como mérito por la Comunidad de Madrid: los candidatos que dispongan de ella obtienen el 8% de la puntuación total del baremo. En seis Comunidades (Andalucía, Cataluña, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla, Galicia y Navarra) no se incluye, sin embargo, como mérito.

Fig. 6.87:  
La categoría de director como mérito para la selección



- La acumulación de las puntuaciones atribuidas a la acreditación y la categoría de director (fig. 6.88) sitúa a Ceuta y Melilla y a la Comunidad de Madrid como ámbitos en los que el desarrollo normativo atribuye cierta relevancia a esos dos méritos para la selección de los directores.
- Cuatro Administraciones educativas no registran en sus baremos ninguno de los dos méritos: Andalucía, Cataluña, Castilla-La Mancha y Galicia.

Fig. 6.88:  
Acreditación y categoría de director como méritos para la selección



Para completar el análisis de los resultados, una tabla de datos (fig. 6.89) compara el porcentaje de puntuación atribuido en los baremos a la valoración positiva de las tareas previas de dirección con los recogidos para la acreditación, la categoría de director, el proyecto de dirección y la pertenencia del candidato al centro cuya dirección solicita.

Fig. 6.89:  
La valoración positiva del ejercicio previo en la dirección comparada con otros méritos para la selección

CCAA	AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
% PD	39	35	40	40	30	25	40	50	50	26	44	40	38	50	40	50	33
% PC	46	-	4	12	-	5	-	-	5	8	12	-	-	1	4	5	-
% ED	46	30	8	20	42	7,5	24	30	20	18	20	24	27	20	16	15	20
% VP	-	-	10	-	-	25	-	-	-	26	-	-	-	-	-	-	-
% AC	-	1,5	4	2	-	-	-	2	1,5	-	1	-	-	1,5	-	1,5	0,3
% CD	-	2,5	2	4	-	-	8	4	2,5	-	2	-	3,8	2,5	4	-	3,3

CCAA: Comunidades Autónomas

% PD: Porcentaje atribuido en el baremo al proyecto de dirección

% PC: Porcentaje atribuido en el baremo a la pertenencia al propio centro

% ED: Porcentaje atribuido en el baremo a la experiencia directiva previa

% VP: Porcentaje atribuido en el baremo a la valoración positiva de las tareas de dirección

% AC: Porcentaje atribuido en el baremo a disponer de la acreditación para la dirección

% CD: Porcentaje atribuido en el baremo al a disponer de la categoría de director

Notas:

- ✓ El desarrollo de Ceuta y Melilla atribuye el 26% de la puntuación del baremo a un mérito conjunto: disponer de valoración positiva del ejercicio o contar con la acreditación para el ejercicio de la dirección. En la tabla aparece como valoración positiva, para evitar su doble consideración.
- ✓ En algunos desarrollos (Andalucía), cuando pertenecer al propio centro y la experiencia directiva se incluyen en el mismo apartado del baremo, sin puntuaciones específicas para cada uno de estos méritos, el porcentaje máximo de la puntuación coincide en ambos casos; si bien no puede duplicarse, porque se trata de la puntuación máxima del apartado con independencia del mérito o méritos con la que se obtenga.

En definitiva:

- La valoración de la experiencia en tareas de dirección es un mérito básico no desarrollado.
- La acreditación para la función directiva, algo más referida en los baremos, tiene un peso muy reducido con respecto a otros méritos (0,3% en Rioja a la acreditación y 33% al proyecto de dirección; 1,5 y 50 en Navarra, Canarias y Castilla y León; 1 y 44 en Extremadura).
- La categoría de director, tampoco estimada en algunos baremos, sube relativamente los porcentajes, pero siguen quedando muy lejos de los atribuidos al proyecto de dirección o a la experiencia –que no valoración- directiva.

Esto es, se aprecia la experiencia en tareas de dirección como si conllevara, en sí misma, una valoración positiva. Cuando ésta se especifica –en contadas ocasiones-, constan procedimientos de generalización en nada consonantes con una valoración reglada. Y sólo puede intuirse algún alcance de la valoración si se acude a otros méritos – acreditación para la función directiva, categoría de director- considerados dentro del ámbito de lo profesional, sin resultar específicos como elementos de valoración.

Se constatan, asimismo, diferencias en los baremos y desigualdades significativas para los candidatos en la medida en que, además de las puntuaciones atribuidas en cada caso, la valoración positiva del ejercicio, la acreditación y la categoría de director no figuran en buena parte de los baremos, y, por esto mismo, no pueden ser alegados por los candidatos. Todo ello, a su vez, para un mérito considerado básico en la ordenación del modelo de selección de directores.

## **6.5. El programa de formación inicial de los candidatos seleccionados**

Una vez que las comisiones, de acuerdo con los méritos descritos en los apartados anteriores de este capítulo, seleccionan a los candidatos a la dirección, éstos han de superar, con carácter previo al nombramiento como directores, un programa de formación inicial (PFI):

“Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado por las Administraciones educativas, consistente en un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y en un periodo de prácticas” (art. 89.1, LOCE, 2002).

El PFI adquiere, por tanto, el carácter de fase o proceso también selectivo, a partir de dos elementos: un curso teórico de formación y un periodo de prácticas. Sólo los aspirantes seleccionados que tuvieran la categoría de director estarán exentos de la realización del PFI (art. 89.1, LOCE, 2002). A su vez, quienes sin disponer de la categoría de director cuenten con la acreditación para el ejercicio de la misma (apartado 6.4.5 de este capítulo) estarán exentos de la realización de la fase teórica de la formación inicial (disp. transit. 3, LOCE, 2002).

La naturaleza selectiva del PFI requiere, por ello, las garantías de una homologación básica de sus contenidos y de la igualdad de oportunidades de los candidatos que lo efectúen. La revisión de los desarrollos acometidos por las Administraciones educativas, tanto del curso teórico de formación como del periodo de prácticas, nos permitirá obtener resultados de los que inferir tales presupuestos.

### **6.5.1. El curso teórico de formación**

Del análisis aplicado a la configuración del curso teórico de formación pueden derivarse distintas características y elementos del mismo.

### AND (Andalucía)

La Administración educativa andaluza ha acometido (Ord. 29-03-05 / BOJA 18-04-2005) uno de los desarrollos más completos del PFI. Antes de entrar en la naturaleza del curso teórico, conviene apuntar los objetivos generales (art. 3) del PFI:

*Fig. 6.90:  
Objetivos del programa de formación inicial en Andalucía*

<b>Objetivos del programa de formación inicial</b>
a) Capacitar en el conocimiento de estrategias para identificar y caracterizar los problemas del entorno y dar nombre a la propia realidad.
b) Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan entender la realidad
c) Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad, desde la atención a sus problemas.

- Los contenidos del PFI, en su desarrollo, deberán tener una proyección práctica, con independencia del momento del programa en que se trabajen (art. 3.2). Corresponden a once bloques de contenidos para los que se precisa su alcance (Anex. I). Tales contenidos y la duración del curso se recogen en la fig. 6.91:

*Fig. 6.91:  
El curso teórico de formación en Andalucía: contenidos y duración*

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>
<b>Contenidos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar.</li> <li>2. Proyección normativa en la enseñanza escolar.</li> <li>3. La organización del centro escolar.</li> <li>4. El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento.</li> <li>5. Los sujetos escolares.</li> <li>6. La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano.</li> <li>7. La dirección como construcción de sentido.</li> <li>8. Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar.</li> <li>9. Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos.</li> <li>10. Las diferentes formas de responsabilidad y del control democrático.</li> <li>11. La innovación desde la coherencia y autonomía del centro escolar.</li> </ol>
<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tiene una duración de 50 horas y se realiza entre los meses de mayo y junio, una vez resuelto el procedimiento de selección.</li> <li>✓ Su carácter es semipresencial, en tanto que combina en su desarrollo la realización de sesiones de trabajo presenciales con actividades prácticas en el centro y actividades o módulos que puedan seguirse a través de Internet.</li> </ul>

Otros aspectos de interés con respecto al curso son los siguientes:

- La Administración educativa de Andalucía atribuye a los Centros de Profesorado la gestión del curso teórico de formación inicial (art. 5.1).
- Los cursos contarán, a su vez, con un coordinador encargado de la organización pedagógica del mismo. Será nombrado entre inspectores de educación, profesorado universitario y directores de centros docentes públicos con suficiente experiencia profesional (art. 5.4).
- Finalizado el curso teórico de formación inicial, se expedirá (art. 6.1) a las personas participantes el correspondiente certificado de aptitud, en el que se expresará la calificación alcanzada en los términos de «apto» o «no apto»
- Los requisitos (art. 6.2) para obtener la calificación de apto son:
  - ✓ Acreditar la asistencia, al menos, al 80% de las horas correspondientes a las sesiones presenciales y la realización de las actividades no presenciales que configuran el curso.
  - ✓ Asimismo, será necesario presentar una memoria sobre la aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso en el programa de dirección que, en su momento, presentó el candidato, desde los planteamientos inicialmente recogidos en el mismo. La referida memoria incluirá, en su caso, las modificaciones que, como consecuencia de los conocimientos adquiridos, se considere necesario realizar en el programa de dirección.
- La valoración de la memoria corresponde (art. 6.3) al coordinador del curso.

### **AST (Asturias)**

Su desarrollo (Res. 10-05-04 / BOPA 11-5-04) alude a los contenidos y duración del curso.

*Fig. 6.92:  
El curso teórico de formación en Asturias: contenidos y duración*

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>	
<b>Contenidos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura y organización de la Administración educativa autonómica.</li> <li>• Modelos de dirección.</li> <li>• Organización, funcionamiento y evaluación de los centros educativos.</li> <li>• Gestión de recursos humanos y materiales.</li> <li>• Procedimientos de gestión administrativa y económica.</li> <li>• Planificación e implementación de procesos de innovación y cambio educativo.</li> </ul>	
<b>Duración</b>	
✓ Duración mínima de 50 horas para el programa de formación inicial	

Los criterios para la superación y certificación del curso (Anex. I, bas. 6.2.1) son los previstos para las actividades de formación permanente del profesorado.

### **CAN (Cantabria)**

El desarrollo de Cantabria (Ord. 10-05-2004 / BOC 17-05-2004) considera la evaluación del curso en los términos "apto" o "apto" por una comisión de evaluación (art. 13.5). Los contenidos del mismo son los que, de manera genérica, establece la LOCE (2002).

### **CLM (Castilla-La Mancha)**

La Administración educativa de Castilla-La Mancha cuenta con un desarrollo específico para el curso teórico de formación (Res. 27-05-04 / DOCM 04-06-04), en el que se identifican (art. 5) los objetivos del mismo:

*Fig. 6.93:  
Objetivos del curso teórico de formación en Castilla-La Mancha*

<b>Objetivos del curso</b>
a) Dar a conocer las señas de identidad del modelo educativo de Castilla-La Mancha y sus consecuencias en el desarrollo curricular, la organización de los centros, la intervención con la comunidad educativa y la formación permanente del profesorado.
b) Profundizar en el conocimiento de los distintos ámbitos de la dirección y facilitar estrategias de desarrollo de la normativa organizativa, de la ordenación académica y la optimización de los recursos.
c) Situar la dirección en el proyecto educativo del centro, prestando especial atención a la autoevaluación de los centros como punto de partida de los procesos de mejora de la eficacia de los centros, la educación en valores, la atención a la diversidad y el uso de las herramientas digitales en el aula.
d) Aportar los instrumentos teóricos y prácticos para la revisión y la mejora del propio programa de dirección.

- Los cursos se celebran (art. 1) en las sedes de los Centros de Profesores y Recursos (CPR) y son dirigidos y coordinados por los asesores provinciales de formación y los directores de los CPR donde se celebren (art. 3). Los cursos son de carácter obligatorio e interdisciplinar (art. 4).
- La evaluación de los participantes se ajusta a lo establecido con respecto a la Formación Permanente del Profesorado (art. 8.1).
- Los participantes entregarán, al inicio del curso, el programa de dirección, que servirá de base, para su mejora, al trabajo práctico que han de presentar al concluir el curso (art. 8.2).
- Los asistentes recibirán un informe individualizado del programa de dirección (art. 8.3), en función de criterios de evaluación previamente determinados y difundidos en el inicio de la actividad.
- Los contenidos y la duración del curso se recogen en el cuadro siguiente (fig. 6.94):



Fig. 6.94:  
El curso teórico de formación en Castilla-La Mancha: contenidos y duración

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Horas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Modelo educativo de Castilla-La Mancha. Proyectos educativos, planes estratégicos, relaciones con el entorno, colaboración con familias, instituciones y organismos.</li> </ul>	14
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la convivencia, la participación y los recursos del centro. La dirección como gestión y supervisión: el principio de legalidad, elementos básicos de ordenación académica, reglamentación, procedimiento administrativo, responsabilidad civil y salud laboral.</li> </ul>	7
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El centro como organización que aprende: la autoevaluación como punto de partida para la mejora de la eficacia. La complementariedad de la evaluación externa y el asesoramiento colaborativo. programas de formación en centros y proyectos de innovación e investigación educativa.</li> </ul>	7
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo práctico: autoevaluación y líneas de mejora en el programa de actuación.</li> </ul>	8
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos del programa de actuación. Análisis y valoración del programa de actuación.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesión de evaluación comunicativa.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las ponencias incluirán, además de la presentación de los contenidos y la clarificación de los conceptos básicos, el análisis de casos.</li> </ul>	
<b>Duración</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La duración del curso es de cuatro créditos (40 horas).</li> <li>✓ Se celebra en el mes de junio e incluye una fase presencial de 32 horas (10 de tutorías y el resto de ponencias) y una fase de trabajo práctico (8 horas).</li> <li>✓ Las tutorías están dirigidas a clarificar conceptos, analizar casos de manera compartida y orientar la realización del trabajo práctico.</li> </ul>	

### **CAT (Cataluña)**

En Cataluña (Dec. 317-2004, 22-06-04 / DOGC 25-06-2004), estos son los contenidos del curso teórico de formación:

Fig. 6.95:  
*El curso teórico de formación en Cataluña: contenidos*

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>
<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aspectos fundamentales del sistema educativo.</li><li>• Organización, planificación estratégica, el funcionamiento y la gestión de los centros docentes.</li><li>• La organización y la gestión de los recursos personales y materiales.</li><li>• Las estrategias de mediación, comunicación y dinámica de grupos.</li><li>• La gestión de la prevención de los riesgos laborales.</li><li>• Los procedimientos de gestión administrativa y económica.</li><li>• La normativa legal en materia de centros, alumnado y profesorado.</li><li>• Otros contenidos relacionados con la función directiva.</li></ul>

### **CMA (Comunidad de Madrid)**

La Comunidad de Madrid establece (Res. 27-04-04 / BOCM 30-04-04), entre otros aspectos, la necesidad de superar una prueba escrita que acredite el conocimiento de los contenidos impartidos en el curso.

- Para la evaluación del programa de formación inicial se constituirán una o varias comisiones de evaluación, con miembros designados por la Administración educativa (bas. 13.2).
- La calificación final del programa de formación inicial será de "apto" o "no apto". Para obtener la calificación de apto será necesario haber obtenido evaluación positiva tanto en el curso de formación como en el periodo de prácticas (bas. 13.2).
- Para obtener una evaluación positiva del curso habrá de acreditarse la asistencia, al menos, a un 85% de las horas impartidas (bas. 13.5).
- Los candidatos deberán superar una prueba escrita (bas. 13.6) que acredite el conocimiento de los contenidos impartidos durante el curso. En caso de no superarla, podrán repetirla una sola vez antes de la finalización del nombramiento de director en prácticas.
- La calificación del curso teórico de formación será de "apto" o "no apto" (bas. 13.7).
- Sus contenidos y duración se detallan en el cuadro siguiente (fig. 6.96):

*Fig. 6.96:*  
*El curso teórico de formación en la Comunidad de Madrid: contenidos y duración*

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>	
<b>Contenidos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos fundamentales del sistema educativo.</li> <li>• Legislación, organización y funcionamiento de los centros escolares.</li> <li>• Organización y gestión de los recursos humanos y materiales.</li> <li>• Estrategias de comunicación y de trabajo en equipo.</li> <li>• Otros contenidos relacionados con las funciones que se atribuyen a la función directiva.</li> </ul>	
<b>Duración</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Duración mínima de 100 horas. Será presencial y se realizará durante el periodo del nombramiento del director en prácticas. La asistencia al mismo será obligatoria.</li> </ul>	

### **CVA (Comunidad de Valencia)**

La Comunidad de Valencia cuenta con un desarrollo específico (Res. 25-10-04 / DOGV 18-11-04) para el periodo de prácticas. Con respecto al curso de formación, la convocatoria del concurso de méritos (Res. 22-04-04 / DOGV 03-05-04) establece (bas. 5.6) que sus contenidos tendrán que ver con las tareas atribuidas a la función directiva, y su duración será de 40 horas presenciales.

### **EXT (Extremadura)**

En Extremadura (Ord. 30-04-04 / DOE 06-05-04), se concretan los siguientes contenidos del curso:

*Fig. 6.97:*  
*El curso teórico de formación en Extremadura: contenidos*

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>	
<b>Contenidos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos fundamentales del sistema educativo.</li> <li>• Características específicas de la ordenación educativa en Extremadura.</li> <li>• Organización, funcionamiento y gestión de los centros docentes.</li> <li>• Gestión de los recursos humanos y materiales.</li> <li>• Procedimientos de gestión administrativa y económica.</li> <li>• Normativa legal en materia de centros, alumnos y profesores.</li> <li>• Otros aspectos relacionados con la función directiva.</li> </ul>	

## GAL (Galicia)

El desarrollo realizado en Galicia (Ord. 26-04-04 / DOG 04-05-04) concreta contenidos del curso y duración del mismo.

*Fig. 6.98:  
El curso teórico de formación en Galicia: contenidos y duración*

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>	
<b>Contenidos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos fundamentales del sistema educativo.</li> <li>• Organización, funcionamiento y gestión de los centros docentes.</li> <li>• Organización y gestión de los recursos humanos.</li> <li>• Procedimientos de gestión administrativa y presupuestaria.</li> <li>• Normativa en materia de centros, alumnos y profesores.</li> <li>• Otros aspectos relacionados con la función directiva.</li> </ul>	
<b>Duración</b>	
✓	Mínima de 100 horas.

## IBA (Islas Baleares)

En Baleares (Ord. 19-04-04 / BOIB 29-04-04), además de constituirse una comisión de evaluación, estos son los contenidos y la duración del curso:

*Fig. 6.99:  
El curso teórico de formación en Baleares: contenidos y duración*

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>	
<b>Contenidos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos fundamentales del sistema educativo.</li> <li>• Funcionamiento y gestión de los centros docentes.</li> <li>• Procedimientos de gestión administrativa y económica.</li> <li>• Normativa legal en materia de centros, alumnos y profesores.</li> <li>• Otros aspectos relacionados con la función directiva.</li> </ul>	
<b>Duración</b>	
✓	Se desarrollará durante el primer trimestre del curso.

### ICA (Islas Canarias)

Parecida propuesta de contenidos se establece en Canarias (Ord. 26-12-03 / BOIC 08-01-04)

*Fig. 6.100:  
El curso teórico de formación en Canarias: contenidos*

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>
<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos fundamentales del sistema educativo.</li> <li>• Organización, funcionamiento y gestión de los centros docentes.</li> <li>• Gestión de los recursos humanos y materiales.</li> <li>• Procedimientos de gestión administrativa y económica.</li> <li>• Normativa legal en materia de centros, alumnos y profesores.</li> <li>• Otros aspectos relacionados con la función directiva.</li> </ul>

### RIO (La Rioja)

En La Rioja (Ord. 2-2004, 25-05-04 / BOLR 27-05-04), el curso atiende a la organización, el gobierno y la gestión de los centros docentes, con una duración de 100 horas.

### MUR (Murcia)

Murcia sí ha desarrollado un marco propio para regular el programa de formación inicial (Ord. 16-11-04 / BORM 30-11-04), además de la propia convocatoria del concurso (Ord. 27-05-04 / BORM 29-05-04)

- En el marco del programa de formación inicial, estos son sus objetivos:

*Fig. 6.101:  
Objetivos del programa de formación inicial en Murcia*

<b>Objetivos del programa de formación inicial</b>	
✓	Potenciar la formación de directores de centros educativos seleccionados.
✓	Aportar instrumentos teóricos y prácticos para analizar y valorar el desarrollo del currículo en los centros, así como la adopción de formas organizativas y modos de funcionamiento eficaces y coherentes con los objetivos establecidos.
✓	Proporcionar orientaciones e instrumentos de intervención que promuevan un ejercicio responsable y constructivo de la autonomía de los centros, en un modelo de dirección participativa.
✓	Facilitar la adquisición de conocimientos que permitan establecer en los centros un clima de mejora continua, buscando desarrollar la calidad de nuestro sistema educativo.
✓	Reforzar el desarrollo y la adquisición de competencias relacionadas con el impulso y la consecución de cambios educativos.

- Cada aspirante seleccionado para el programa de formación inicial contará con un tutor (art. 3), que será funcionario de un cuerpo docente de igual o superior grupo de clasificación que el que corresponda al cuerpo al que pertenece el candidato, y que tenga adquirida, a su vez, la categoría de director. Las funciones del tutor son:
  - ✓ Asesorar e informar sobre los contenidos teóricos del curso, en su caso.
  - ✓ Orientar la elaboración del trabajo final que los directores tendrán que elaborar y presentar.
  - ✓ Orientar y asesorar a los directores en prácticas para el adecuado desempeño de sus funciones en sus respectivos centros.
  - ✓ Emitir informe sobre el período de prácticas.
- Los candidatos participantes en el curso deberán elaborar una memoria final siguiendo el guión que aporte la dirección del curso para realizar el documento y su presentación. La citada memoria final constará de los siguientes contenidos (fig. 6.102):

*Fig. 6.102:  
Contenidos de la memoria del programa de formación inicial en Murcia*

<b>Contenidos de la memoria</b>	
a)	La elaboración de un plan de mejora del centro que van a dirigir, basado en el proyecto que elaboraron para presentarse al proceso selectivo. Se realizará un ejercicio basado en la realidad de los centros de destino de los seleccionados.
b)	La descripción de la labor desarrollada como director durante la fase de prácticas, con especial referencia a los problemas encontrados y las soluciones adoptadas.
c)	Valoración personal sobre el desarrollo y utilidad de la formación recibida en el programa de formación inicial.
d)	Propuestas de mejora, con especial referencia a las dificultades encontradas, la formación recibida del tutor y, en su caso, del curso teórico de formación.

- Para superar el curso (art. 5), los participantes deberán:
  - ✓ Asistir, como mínimo, al 85% de las horas presenciales.
  - ✓ Participar y realizar los trabajos prácticos de cada bloque de contenidos.
  - ✓ Presentar en el plazo y formato que oportunamente se establezcan la memoria final.
  - ✓ Conseguir la evaluación positiva de su plan de mejora, que será valorado por la dirección del curso y el tutor correspondiente de acuerdo con los siguientes criterios: su presentación y formato, la coherencia de cada una de sus partes y la calidad del proyecto. Para esto último, han de estimarse: el análisis realizado del propio centro, la proyección con respecto al futuro y su adecuación a la normativa vigente, la planificación que se hace, tanto de las variables como de la metodología, y la autoevaluación diseñada.
  
- Los directores de los cursos, una vez terminados, enviarán (art. 6) a la comisión de evaluación la relación de los participantes que lo han superado y los que no. En los casos en que el curso no se haya superado, se detallarán las razones de tal decisión, de acuerdo con los criterios referidos en el punto anterior. A su vez, también enviarán la memoria final presentada por cada participante en los cursos, para que la comisión pueda evaluar:
  - ✓ La descripción de la labor desarrollada como director durante la fase de prácticas: problemas encontrados y soluciones adoptadas.
  - ✓ La valoración personal sobre el desarrollo y utilidad de la formación recibida en el programa de formación inicial.

- ✓ Las propuestas de mejora, con especial referencia a las dificultades encontradas, la formación recibida del tutor y, en su caso, del curso teórico de formación.
- Los contenidos y la duración del curso se incluyen en la tabla siguiente:

*Fig. 6.103:  
El curso teórico de formación en Murcia: contenidos y duración*

<b>CURSO TEÓRICO DE FORMACIÓN</b>	
<b>Contenidos</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Organización escolar y curricular. Legislación educativa</li><li>• Evaluación y calidad en la gestión. Planes de mejora.</li><li>• Gestión de personal, gestión económica y administrativa.</li><li>• Habilidades sociales para directores de centros docentes.</li><li>• Prevención de riesgos laborales y planes de autoprotección de centros docentes.</li><li>• Atención a la diversidad del alumnado.</li><li>• Formación, innovación e investigación educativas.</li><li>• Participación y comunidad educativa.</li></ul> <p>✓ Se alternarán los bloques de contenidos teóricos con la elaboración de trabajos prácticos. Se utilizarán los estudios de casos, el análisis de experiencias y la puesta en común de estrategias para facilitar la aplicación de los temas tratados a la dirección de los centros.</p>	
<b>Duración</b>	
✓ El curso tendrá una duración mínima de 120 horas.	

### **NAV (Navarra)**

El desarrollo de Navarra (Ord. 105-2004, 03-05-04 / BON 14-05-04) alude, de manera genérica, al curso de formación y concreta algunos aspectos, como después se verá, del periodo de prácticas.

### **6.5.2. El periodo de prácticas**

Estas son, por su parte, las características más relevantes del desarrollo realizado por las Administraciones educativas con respecto al periodo de prácticas del programa de formación inicial:



**AND (Andalucía)**

De la misma manera que para el curso teórico, el desarrollo realizado en Andalucía (Ord. 29-03-05 / BOJA 18-04-2005) atiende, de manera específica y reglada, al periodo de prácticas. Algunos aspectos referidos tanto a su contenido y duración como al seguimiento y evaluación se recogen en el siguiente cuadro (fig 6.104):

*Fig. 6.104:  
El periodo de prácticas de los candidatos a la dirección en Andalucía*

<b>PERIODO DE PRÁCTICAS</b>	
<b>Contenidos/Duración</b>	<b>Seguimiento/Evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El período de prácticas tendrá una duración de 12 meses.</li> <li>✓ Se iniciará el 1 de julio del año en que se produzca la selección y finalizará el 30 de junio del año siguiente.</li> <li>✓ Consistirá en el ejercicio de la dirección del centro para el que haya sido seleccionado el candidato.</li> <li>✓ Durante este período el director en prácticas deberá asistir a seminarios tutelados que se reunirán quincenalmente. Asimismo, deberá participar en un grupo de trabajo de directores en prácticas que desarrolle su actividad de forma continuada a lo largo del curso escolar al que corresponde el período de prácticas. También deberá acreditar la asistencia a las jornadas o encuentros que organice el centro del Profesorado dentro del programa de formación inicial de directores en prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A lo largo del período de prácticas, los directores en prácticas estarán tutelados por otro director con experiencia, preferentemente de un centro del mismo nivel educativo. Además, contarán con el asesoramiento y apoyo del inspector de referencia de su centro y del centro del Profesorado a cuya zona de actuación pertenezca el centro.</li> <li>✓ Al finalizar el período de prácticas, se deberá presentar una memoria de dirección, en la que el director en prácticas realizará una exposición y valoración de la formación práctica que ha recibido, del modo en que ha ejercido la función directiva durante ese período, y de la relación de dicho ejercicio con los planteamientos recogidos en el programa de dirección que presentó inicialmente.</li> <li>✓ La evaluación del período de prácticas será realizada por una comisión provincial de evaluación. El resultado de esta evaluación se expresará como «apto» o «no apto».</li> </ul>

- Puesto que el desarrollo realizado concibe la dirección como una actividad colegiada, que implica a todos los miembros del equipo directivo, las actividades de formación del periodo de prácticas se harán extensivas a todos los componentes de los equipos directivos de los centros en los que existan directores o directoras en prácticas (art. 9.2).
- Para la evaluación que han de realizar las comisiones provinciales, se establecen (Anex. II) los siguientes criterios (fig. 6.105), referidos a la capacidad del candidato o candidata para impulsar la innovación y mejora de los procesos de organización y funcionamiento del centro y de las prácticas educativas.

*Fig. 6.105:  
Criterios para la valoración del ejercicio de la función directiva  
durante el período de prácticas en Andalucía*

1. Dinamiza el funcionamiento de los órganos de gobierno y coordinación docente del centro.
2. Coordina las actuaciones del equipo directivo y del claustro de profesores.
3. Estimula la creación de asociaciones de alumnos y de asociaciones de padres del alumnado, y toma medidas para favorecer su participación en la vida del centro.
4. Coordina la elaboración, seguimiento y evaluación del proyecto curricular y el plan anual del centro.
5. Impulsa la evaluación de los logros y problemas del centro, y promueve la formulación de propuestas de mejora en relación con ambos.
6. Impulsa el trabajo en equipo directivo de los profesores y profesoras, apoya sus iniciativas y distribuye tareas y responsabilidades de manera equilibrada y en función de las intenciones educativas.
7. Promueve la implicación del profesorado en su formación y perfeccionamiento, fomenta su participación en actividades de innovación educativa y estimula la difusión de las experiencias y buenas prácticas que se realizan en el centro.
8. Fomenta la reflexión sobre las consecuencias metodológicas y sociales de la organización de los espacios y los tiempos, y establece criterios pedagógicos para su aplicación en el centro.
9. Organiza la oferta educativa del centro de manera que se tengan en cuenta las necesidades de todo el alumnado, especialmente de aquellos alumnos que tienen mayores dificultades.
10. Promueve la incorporación del centro a programas e iniciativas que favorecen la ampliación y mejora de su oferta educativa.
11. Toma iniciativas para aunar los intereses de los distintos sectores de la comunidad educativa del centro y favorecer un buen clima de relaciones interpersonales.
12. Promueve la existencia de normas de convivencia claras, conocidas y consensuadas para abordar la resolución pacífica de los conflictos.
13. Organiza y gestiona los recursos humanos, materiales y económicos de manera adecuada a las características del centro y procura una utilización intensiva de los mismos.
14. Favorece la apertura del centro a su entorno, así como la colaboración recíproca entre el centro y otros centros educativos, organismos, instituciones y entidades del entorno.

- En el procedimiento de evaluación (art. 12), se consideran los siguientes instrumentos:
  - ✓ Memoria de dirección realizada por el candidato.
  - ✓ Informes elaborados por el consejo escolar del centro, el inspector de referencia y el director que tuteló el período de prácticas, sobre el ejercicio de la función directiva por parte del candidato o candidata durante el período de prácticas.
  - ✓ Informe de la dirección del Centro de Profesorado a cuya zona de actuación pertenezca el centro donde el director en prácticas haya desarrollado las mismas, sobre su participación en los grupos de trabajo, jornadas y encuentros.

El director candidato se deberá abstener de participar en las sesiones de trabajo del consejo escolar del centro relacionadas con la elaboración del informe sobre su ejercicio de la función directiva en el período de prácticas, siendo presididas dichas sesiones de trabajo por el jefe de estudios.

Además, si la comisión provincial de evaluación lo estima oportuno, se podrán celebrar entrevistas con el director en prácticas y cuantos otros miembros de la comunidad educativa de su centro se considere necesario para tomar una mejor decisión.

- Por último, los directores en prácticas que sean declarados “no aptos” se reintegrarán (art. 13.2) al puesto y, en su caso, destino que tuvieran asignado en el momento en que concurrieron a la convocatoria, salvo que en dicho periodo hubieran obtenido traslado.

### **AST (Asturias)**

El desarrollo realizado en Asturias (Res. 10-05-04 / BOPA 11-5-04) establece las siguientes consideraciones:

*Fig. 6.106:  
El periodo de prácticas de los candidatos a la dirección en Asturias*

<b>PERIODO DE PRÁCTICAS</b>	
<b>Contenidos/Duración</b>	<b>Seguimiento/Evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planificación, desarrollo y concreción, para un curso escolar, de las actuaciones señaladas en alguno de los ámbitos de las propuestas del programa de dirección.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Este periodo será tutorado por un inspector o de zona, o por un director del mismo nivel educativo.</li> <li>✓ Informe favorable (“apto” o “no apto”) del tutor o tutora del mismo.</li> </ul>

### **CAN (Cantabria)**

En Cantabria (Ord. 10-05-2004 / BOC 17-05-2004), la evaluación de los aspirantes (art. 13.5) será realizada, en los términos de “apto” o “no apto”, por una comisión de evaluación.

### **CMA (Comunidad de Madrid)**

El desarrollo acometido en la Comunidad de Madrid (Dec. 63-2004, 15-04-04 / BOCM 22-04-04; Res. 27-04-04 / BOCM 30-04-04) considera los aspectos que se detallan en el cuadro siguiente (fig. 6.107):

*Fig. 6.107:  
El periodo de prácticas de los candidatos a la dirección en la Comunidad de Madrid*

<b>PERIODO DE PRÁCTICAS</b>	
<b>Contenidos/Duración</b>	<b>Seguimiento/Evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las prácticas consistirán en el ejercicio de la dirección y en la realización de una memoria, con un máximo de 15 páginas en hojas DIN A-4, a espacio simple, sobre la función directiva desarrollada.</li> <li>✓ Al menos seis meses de duración. La duración será determinada en las respectivas convocatorias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para cada director en prácticas se designará un tutor, que será un funcionario docente con experiencia en el ejercicio del cargo de director en los centros del mismo nivel y régimen.</li> <li>✓ La comisión de evaluación del programa de formación inicial evaluará el periodo de prácticas a partir del ejercicio de la dirección llevado a cabo por el candidato, mediante sendos informes del tutor y del inspector del centro y del trabajo escrito presentado el candidato.</li> <li>✓ La calificación del periodo de prácticas será de "apto" o "no apto".</li> </ul>

### **CVA (Comunidad de Valencia)**

Con una regulación específica para el periodo de prácticas (Res. 25-10-04 / DOGV 18-11-04), la Administración educativa de la Comunidad de Valencia establece (bas. 2) los siguientes objetivos de la misma:

*Fig. 6.108:  
Objetivos del periodo de prácticas de los candidatos a la dirección en la Comunidad de Valencia*

1. Adquirir habilidades prácticas en la gestión y resolución de asuntos propios de la función directiva y en la toma de decisiones de carácter ordinario y cotidiano.
2. Conectar la teoría con la práctica de la función directiva.
3. Motivar al profesorado para que adquiriera un sólido compromiso con el funcionamiento del centro.
4. Capacitar para llevar a cabo planes de mejora y programas que faciliten un aumento de la calidad de la enseñanza en el centro.
5. Implantar o mejorar en el centro innovaciones de carácter metodológico, organizativas y didácticas que incorporen las tecnologías de la información y de la comunicación, así como aplicaciones informáticas capaces de mejorar la organización, la gestión y la calidad de la enseñanza.
6. Mejorar la organización y gestión del centro, la optimización de los recursos y la calidad de la enseñanza a través de un mejor conocimiento de otros centros de su entorno.

- Cada director en prácticas tendrá por tutor (bas. 4.1.) al inspector de educación del centro donde se lleven a cabo las prácticas. Las funciones de éste (bas. 4.2) serán:

- ✓ Asesorar e informar a los directores en prácticas sobre asuntos relacionados con la organización del centro, gestión administrativa y económica.
  - ✓ Asesorar sobre los planes de mejora y programas de calidad que pueden llevarse a cabo en los centros públicos.
  - ✓ Orientar y facilitar optimización de los recursos y técnicas informáticas que llevan a cabo otros centros del entorno.
  - ✓ Orientar sobre los objetivos, contenidos, apartados y metodología apropiados para la elaboración de la memoria.
  - ✓ Informar por escrito a la comisión calificadora.
- Se establecen, además, las acciones (bas. 5) que se deben llevar a cabo por los directores en prácticas:
    - ✓ Reelaboración del proyecto de dirección presentado en la fase inicial para el centro público en cuestión, adaptándolo a la duración del periodo de prácticas. Esta reelaboración, así como su aplicación durante la fase de prácticas y la redacción de las conclusiones, deben ser coordinadas por el inspector del centro, que actúa como tutor, y por el director del Centro de Formación al que corresponde el centro, que además prestarán su asesoramiento y la disposición de recursos funcionales y materiales.
    - ✓ Redacción y presentación de la memoria al término de la fase de prácticas, que incluirá:
      - La reelaboración del proyecto de dirección.
      - Valoración de las actividades realizadas, como pueden ser las visitas a centros docentes, reuniones con la inspección educativa, el Centro de Formación y otras instituciones, y cualquier otra que enriquezca la aplicación del proyecto.
      - Problemas e inconvenientes detectados y explicación de las respuestas aplicadas.
      - Valoración de la participación y motivación de la comunidad educativa.
      - Evaluación y propuestas de mejora referidas a planes concretos sobre gestión de la calidad en el centro educativo y sobre la incorporación o aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación.
  - En cada dirección Territorial se constituirá una comisión calificadora del periodo de prácticas (bas. 3), que tendrá en cuenta (bas. 7) el informe elaborado por el inspector

tutor y por el director del centro de Formación al que corresponde el centro. Tales informes incluyen los siguientes indicadores, que se estiman con una valoración de "satisfactorio" o "no satisfactorio"

*Fig. 6.109:  
Indicadores del informe de evaluación de los directores en prácticas  
en la Comunidad de Valencia*

✓	Adquisición y aplicación de técnicas de gestión y organización propias de la función directiva.
✓	Adecuación y realismo en la reelaboración del proyecto en prácticas de dirección.
✓	Implicación del profesorado en el proyecto.
✓	Resultado de la aplicación de algún plan o programa de mejora.
✓	Aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación o herramientas informáticas en la gestión de la calidad en el centro educativo.
✓	Grado de aprovechamiento en la aplicación del proyecto de los recursos personales, materiales y económicos del centro.
✓	Elaboración de la memoria recogiendo, entre otros aspectos, las acciones llevadas a cabo, resultados reales obtenidos, autoevaluaciones y propuestas de mejora.

- A efectos de formación, la duración del periodo de prácticas (bas. 8) tendrá una duración de 40 horas.

### **GAL (Galicia)**

El desarrollo de la Administración educativa gallega (Ord. 26-04-04 / DOG 04-05-04) estima que:

El periodo de prácticas será tutelado y evaluado por la inspección educativa y terminará con la presentación de una memoria de resolución de casos prácticos (art. 7.2).

Mediante una Resolución posterior (Res. 21-02-2005 / DOG 01-03-05), se consideran nombrados directores aquellos aspirantes en prácticas que obtengan el certificado de haber realizado el curso de formación y superen los supuestos prácticos que propondrá la inspección educativa. Para evaluar estos últimos, se crea una comisión integrada por inspectores de educación.

### **IBA (Islas Baleares)**

En su desarrollo (Ord. 19-04-04 / BOIB 29-04-04) se refiere (art. 10) que:

- El periodo de prácticas se realizará durante el segundo y tercer trimestre del curso por los candidatos que hayan tenido evaluación positiva en el curso teórico.
- Durante el mes de junio, una comisión evaluará las prácticas.

### **RIO (La Rioja)**

La regulación de La Rioja (Ord. 2-2004, 25-05-04 / BOLR 27-05-04) precisa las siguientes cuestiones:

- El periodo de prácticas será tutelado por un director y supervisado por la inspección (disp. transit. 3).
- Su duración será de un curso escolar (disp. transit. 3).
- El aspirante deberá presentar una memoria sintética, tanto del curso teórico como del programa de prácticas (art. 9).

### **MUR (Murcia)**

Con un desarrollo específico para el programa de formación inicial (Ord. 27-05-04 / BORM 29-05-04), ya adelantado al detallar el curso de formación, la Administración educativa de Murcia considera lo siguiente:

- Al final del período de prácticas (art. 7.5), que se desarrolla durante un curso escolar, el tutor emitirá un informe en el que exprese todos aquellos datos que considere de interés sobre su función y la actuación del candidato. Tal informe se remitirá a la comisión de evaluación.
- Los directores en prácticas que no realicen el curso de formación –por estar exentos– elaborarán un trabajo final (art. 7.6) en el que planificarán de forma operativa alguno de los objetivos propuestos en el programa de dirección con el que fueron seleccionados. Las actuaciones que se propongan para la consecución del objetivo estarán temporizadas, contarán con responsables y estimarán los recursos organizativos, administrativos y económicos necesarios para ser aplicadas. Este

trabajo final será entregado a la comisión de evaluación una vez finalizado el periodo de prácticas.

- En la evaluación final del período de formación inicial (art. 9) se consideran distintas situaciones:
  - a) Para aspirantes que hayan realizado el curso de formación y la fase de prácticas:
    - ✓ La documentación aportada por los directores de los cursos de formación
    - ✓ Los informes de la fase de prácticas realizados por los tutores.
  - b) Para aspirantes que hayan realizado solamente la fase de prácticas:
    - ✓ El trabajo final del aspirante.
    - ✓ Los informes de la fase de prácticas realizados por los tutores.

El juicio de la comisión de evaluación se expresará en términos de «apto» o «no apto».

Los aspirantes evaluados con «no apto» en alguna de las fases, teórica o práctica, del período de formación inicial, no podrán ser nombrados directores de los centros correspondientes y cesarán como directores en prácticas, debiendo participar, en su caso, en un nuevo proceso de selección para el acceso a la función directiva.

## **NAV (Navarra)**

La regulación de Navarra (Ord. 105-2004, 03-05-04 / BON 14-05-04) considera (bas. 7.7) que la parte práctica del programa de formación inicial tendrá como finalidad aplicar algunos de los aspectos teóricos que se hayan impartido en el curso. De la misma manera, las prácticas se desarrollan de una manera distinta a las hasta ahora revisadas:

- Al aspirante se le asignará un centro de su mismo nivel y régimen, al que asistirá los martes por la mañana que se indiquen en la convocatoria del programa de formación inicial.
- Será tutelado por el director del mencionado centro, que se ocupará de orientar al candidato y velar por el adecuado cumplimiento de las tareas asignadas, así como de



evaluar la implicación del mismo en esta parte práctica de la formación y calificar el programa de formación inicial de su tutelado.

- Una vez realizadas las prácticas, el aspirante deberá entregar a su tutor un informe general que incluya la descripción y análisis de los aspectos fundamentales del trabajo recomendado, su concreción en el centro en el que ejerce como director en prácticas y las conclusiones personales derivadas de esta fase.
- La certificación de asistencia al curso es condición indispensable para que el tutor evalúe el programa de formación inicial. La calificación que otorgue el tutor se basará en los criterios generales de evaluación establecidos por la Administración educativa, y será de "apto" o "no apto".
- Los candidatos seleccionados que realizan el programa de formación inicial son nombrados directores en prácticas por un año.

### **6.5.3. El programa de formación inicial: una fase selectiva y desigual**

Concluida la fase de concurso, los aspirantes a la dirección deberán superar –exenciones al margen- un programa de formación inicial. Se trata, por tanto, de una segunda fase en el proceso de selección previo al nombramiento de los directores. Tal carácter, como ya se anunció, debe conferir a este programa las garantías suficientes de homologación, publicidad de criterios e indicadores, e igualdad de condiciones para los participantes; de tal manera que los desarrollos realizados respondan a los márgenes de autonomía y adecuación pero no vulneren presupuestos básicos.

De los datos obtenidos, pueden emitirse conclusiones que informan sobre estos extremos:

- El programa de formación inicial cuenta con una regulación específica en cuatro Administraciones: Andalucía, Murcia, Castilla-La Mancha (sólo de los cursos de formación) y Comunidad de Valencia (sólo del periodo de prácticas). En el resto, las convocatorias aluden de manera genérica al programa o detallan su contenido y

desarrollo. Mediante documentos u orientaciones intermedias o internas, también se consideran algunos aspectos del programa de formación inicial, pero no han sido publicados en Boletines o Diarios oficiales. En los apartados anteriores (6.5.1 y 6.5.2), se destacan las características más representativas de las regulaciones llevadas a cabo. Por tanto, desde los "formatos" del propio desarrollo, puede evidenciarse ya una menor consideración del programa de formación inicial con respecto a la fase de concurso en el procedimiento de selección y nombramiento de directores.

- El contenido de los cursos de formación guarda similitud en todos los desarrollos; con distintos repartos de elementos formales (estructura, ordenación, normativa, agentes, estrategias directivas, Administración, gestión de recursos, evaluación de centros, planificación...) y dinámicos (participación, conflicto, innovación, cambio, enseñanza-aprendizaje, convivencia, mediación, habilidades sociales, diversidad, clima...) de la organización escolar y de las tareas atribuidas a la función directiva.
- La duración del curso teórico de formación es variable: 40 horas en Castilla-La Mancha y Comunidad de Valencia, 50 horas en Andalucía, 100 en La Rioja; mínima de 100 en la Comunidad de Madrid y Galicia; mínima de 120 en Murcia. Asturias considera, para el programa de formación inicial, una duración mínima de 50 horas. Esto es, los candidatos realizarán cursos de formación más o menos extensos en función de la Comunidad en la que tengan destino.
- La evaluación de los cursos se resuelve con los términos de "apto" y "no apto", pero son diversos los requisitos para poder superarla. Además de una asistencia mínima, se exige:
  - ✓ Realización de una memoria, a partir del proyecto de dirección, para revisarlo con los contenidos del curso (Andalucía) o plantear con un plan de mejora (Murcia).
  - ✓ Valoración de las memorias por la coordinación de los cursos, tutores o comisiones de evaluación.
  - ✓ Prueba escrita sobre los contenidos del curso (Comunidad de Madrid), que podrá repetirse una sola vez.

- ✓ Los criterios previstos para cualquier actividad de formación permanente del profesorado (Asturias, Castilla-La Mancha)

En definitiva, un candidato de Asturias o de Castilla-La Mancha tiene bastante más fácil la superación del curso de formación que otro de la Comunidad de Madrid (prueba escrita). Y, en ambos casos, dicha superación tiene efectos selectivos para ser nombrado director.

Con el periodo de prácticas ocurre algo parecido:

- Su duración suele extenderse durante un curso escolar. Sin embargo, la Comunidad de Valencia equipara, a efectos de formación, el periodo de prácticas con 40 horas.
- Se desarrollan, con carecer general, en el centro para el que el aspirante a la dirección ha sido seleccionado. Pero, en Navarra, al aspirante se le asigna un centro del mismo nivel y régimen, al que acude un día a la semana.
- Los candidatos suelen contar con un tutor: bien director con experiencia (Andalucía, Comunidad de Madrid, La Rioja, Navarra), bien inspector (Comunidad de Valencia, Galicia), o bien indistintamente (Asturias). Los centros de Formación de Profesores también asesoran en este proceso (Andalucía, Comunidad de Valencia).
- Para la evaluación de la fase de prácticas, a su vez con "apto" o "no apto", se registran distintas situaciones:
  - ✓ En Andalucía, se requiere la realización de una memoria y la comisión de evaluación estima, con criterios explícitos para la valoración del candidato, distintas fuentes: informes del consejo escolar del centro, del tutor, de la inspección y del centro del Profesorado; y, en su caso, entrevistas con el candidato y con otros sectores de la comunidad educativa.
  - ✓ De manera parecida a la anterior, a partir de comisiones de evaluación, memorias e informes, se procede en la Comunidad de Madrid, Comunidad de Valencia y Murcia.

- ✓ Sin embargo, Asturias sólo requiere un informe favorable del tutor, Galicia la resolución de unos casos prácticos, La Rioja una memoria y Navarra también un informe del tutor a partir de un trabajo presentado por el aspirante.

No se constatan, por tanto, garantías suficientes para asegurar el conocimiento previo de los indicadores o criterios de valoración, como tampoco una homologación mínima de los "formatos" (duración y desarrollo) que refuerce el carácter selectivo de esta fase y la igualdad de oportunidades de los candidatos a la dirección. Ya se afirmaba como título de este apartado: el programa de formación inicial es una fase selectiva y desigual en el desarrollo del modelo de selección y nombramiento de directores.

## **6.6. El nombramiento de los directores seleccionados**

Una vez seleccionados los aspirantes, procede su nombramiento como directores. Este proceso está bien determinado en el ordenamiento básico (LOCE, 2002) y, por esto mismo, los desarrollos de las Administraciones educativas son mucho más consonantes que en el resto del procedimiento de selección. Así:

- ✓ Las Administraciones educativas nombrarán director del centro que corresponda, por un período de tres años, al aspirante que haya superado el programa de formación inicial o esté exento de realizarlo.
- ✓ El nombramiento del director podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Son las Administraciones educativas las que fijan un límite máximo para la renovación de los mandatos.
- ✓ En ausencia de candidatos o cuando la comisión correspondiente no haya seleccionado ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director, con carácter extraordinario, a un profesor funcionario con los requisitos que ya se revisaron en el punto 6.2 de este capítulo.

- ✓ El director, finalizado el período de su mandato incluidas las posibles prórrogas, deberá participar de nuevo en un concurso de méritos para volver a desempeñar la función directiva.

Tales principios básicos homologan el proceso de nombramiento en los desarrollos realizados, pero existen algunos aspectos, como la duración del mandato y otros referidos a la renovación de los mismos, que interesa considerar ahora a partir de los datos de la tabla siguiente (fig. 6.110):

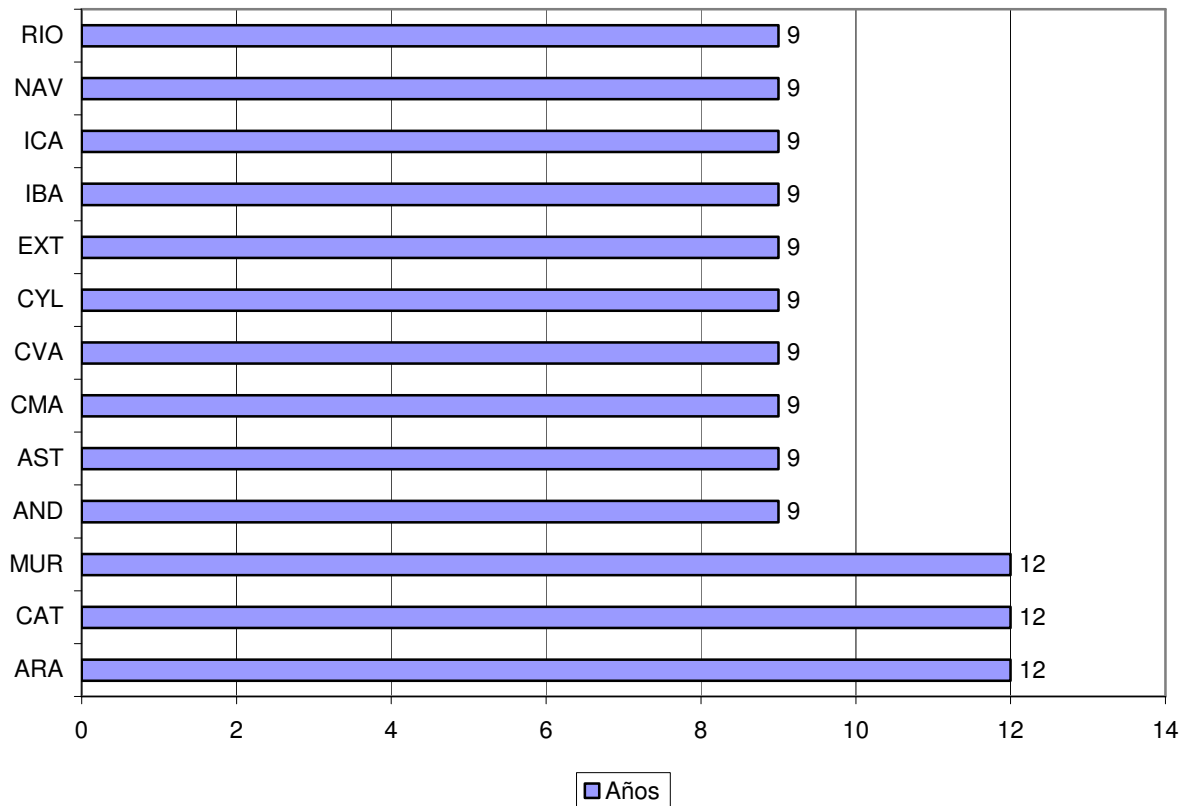
*Fig. 6.110:  
Algunos aspectos referidos al nombramiento de los directores*

	Periodos máximos y consecutivos de mandato	Años	Actualización del proyecto de dirección al renovar mandato	Nombramiento en practicas para la formación inicial	Efectos del nombramiento en prácticas
<b>AND</b>	3	<b>9</b>		1 año	No
<b>ARA</b>	4	<b>12</b>			
<b>AST</b>	3	<b>9</b>			
<b>CAN</b>	(*)	(*)			
<b>CAT</b>	4	<b>12</b>	Sí	1 año	Sí
<b>CLM</b>	(*)	(*)			
<b>CMA</b>	3	<b>9</b>		1 año	No
<b>CVA</b>	3	<b>9</b>			
<b>CYL</b>	3	<b>9</b>			
<b>CYM</b>	(*)	(*)			
<b>EXT</b>	3	<b>9</b>		1 año	Sí
<b>GAL</b>	(*)	(*)		1 año	No
<b>IBA</b>	3	<b>9</b>	Sí	1 año	No
<b>ICA</b>	3	<b>9</b>			
<b>MUR</b>	4	<b>12</b>	Sí	1 año	No
<b>NAV</b>	3	<b>9</b>		1 año	No
<b>RIO</b>	3	<b>9</b>		1 año	No

(\*): En función del desarrollo que se acometa.

- La permanencia máxima consecutiva en la dirección oscila entre los 9 y los 12 años, previa evaluación positiva de cada mandato.

Fig. 6.111:  
Años de permanencia en la dirección



- Algunas Comunidades establecen un periodo máximo de mandato del director en el mismo centro, incluyendo las prórrogas y la presentación a nuevos concursos de méritos: 15 años consecutivos en Castilla y León y Canarias; 12 en La Rioja, pero, transcurridos dos años después de haber dejado el ejercicio de la dirección, se podrá optar de nuevo a ser candidato a dicho cargo.
- Para el desarrollo del programa de formación inicial son muchas los desarrollos que consideran nombramientos, por un año, como directores en prácticas o provisionales. Sin embargo, los efectos de este desempeño no son idénticos. El ordenamiento básico (LOCE, 2002) considera, entre éstos: la adquisición de la categoría de director, con efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas, previa evaluación positiva de los tres años de mandato; y la percepción de complementos retributivos que se podrán mantener, en determinada proporción, mientras se permanezca en activo, tras la evaluación positiva de determinados años de ejercicio. Pues bien, Cataluña y Extremadura aplican estos efectos a los directores en prácticas, siempre que superen el programa de formación inicial, porque el año de prácticas computa

para los periodos correspondientes. En los otros desarrollos, tales efectos no se extienden.

- Ya se ha constatado la relevancia del proyecto de dirección como mérito en los baremos que establecen las Administraciones educativas. Sin embargo, son pocos los casos en los que se estima una actualización del proyecto con motivo de la renovación o prórroga del mandato (Cataluña, Baleares y Murcia).

A pesar de estas consideraciones, una evidencia notoria tras el análisis del nombramiento de los directores, por su contraste con los precedentes, es la conformidad del desarrollo realizado a partir de especificaciones básicas más concretas. Por lo que puede inferirse tal premisa como recomendación principal para ajustar el modelo de selección y nombramiento de directores. Pero esto, de manera más pormenorizada, corresponde a los contenidos del último capítulo.





# 7

## **Conclusiones, limitaciones y posibilidades de desarrollo futuro de la investigación**

A lo largo del capítulo anterior, que da cuenta de los resultados de la investigación, se han sistematizado conclusiones relacionadas con cada una de las dimensiones objeto de estudio. Así se hace en los puntos que analizan la diversidad de los requisitos de los candidatos a la dirección (6.2.4), las funciones, composición y funcionamiento de las comisiones de selección (6.3.3), la estructura y contenido de los baremos (6.4.1), el proyecto de dirección (6.4.2), la procedencia del propio centro como mérito (6.4.3), la experiencia previa en el ejercicio de la dirección (6.4.4), la valoración positiva del ejercicio (6.4.5), el programa de formación inicial (6.5.3) y el nombramiento de los directores (6.6). Apartados que son referencia obligada en este espacio de las conclusiones. E interesa, ahora, aproximarlas a las hipótesis iniciales para verificar su grado de constatación o, en su caso, reajustes. Tarea asimismo necesaria en el ámbito de los objetivos de la tesis, puesto que este análisis final es el más pertinente para establecer la idoneidad y el logro de aquéllos. Como resultado de tales contrastes, además del empeño mayor aplicado a las hipótesis y objetivos, también podrán identificarse algunas limitaciones del trabajo y despuntarán ideas y posibilidades de futuros desarrollos de la investigación. Elementos, todos ellos, que dan referencia a los contenidos del presente capítulo en sus distintos apartados.

### **7.1. Conclusiones de la investigación referidas a la verificación de las hipótesis**

El cuerpo de hipótesis de la investigación se estableció a partir de una consideración central, de la que derivaban supuestos específicos (fig. 7.1), por lo que procede analizar el grado de verificación en cada caso.

- Hipótesis central: ***El modelo de dirección de centros docentes, establecido en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), no registra garantías suficientes para una homologación básica de sus elementos fundamentales en el desarrollo que adoptan las Administraciones educativas.***

La homologación del modelo de dirección escolar no es una exigencia, en nuestro caso, que se derive de opciones vinculadas a la centralización de los procesos. Son otras las consideraciones que sustentan las garantías de una equiparación básica:

- El carácter del director como “figura central” del sistema educativo. Así lo denota, con fundamentos claros, la ya referida sentencia del Tribunal Constitucional (5/1981, de 13 de febrero) que salió al paso de la modificación o sustitución de aspectos básicos de la LOECE (1980). Esta ley consideró, como hace la LOCE (2002), procedimientos selectivos –y no electivos- de acceso a la dirección, pero facultó a las Comunidades Autónomas para que pudieran arbitrar procedimientos propios. El Tribunal Constitucional entiende, entonces, que el contenido de la autoridad del director, los elementos básicos para su selección y nombramiento, así como sus competencias, son materias “cuya homologación impone el artículo 27.8 de la Constitución”, sin que sean factibles desarrollos de las Comunidades Autónomas que las modifiquen. El precepto constitucional (art. 27.8) es explícito cuando establece que “Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”. Argumento jurídico al que se acude toda vez que el procedimiento de selección, en primer término, se realiza de acuerdo con los principios de publicidad, mérito y capacidad, que pueden verse afectados si no se constatan las garantías suficientes de homologación.
- Además, la LOCE (2002) establece la “categoría de director” como reconocimiento del ejercicio de los directores que, una vez seleccionados, hayan desempeñado sus funciones, con evaluación positiva, durante tres años. Ya que “dicha categoría surtirá efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas” (art. 89.3), el procedimiento de acceso a la dirección -en tanto que faculta el ejercicio posterior desde el que, en su caso, se adquiere la categoría- ha de contar con suficientes elementos de equiparación e igualdad de oportunidades. Todavía más, la disposición adicional octava de la LOCE (2002) considera la adquisición de la categoría de director

como base del régimen estatutario de la función pública docente, para lo que se requiere un marco común básico.

Así las cosas, la insuficiencia de tales garantías puede advertirse tanto en la ordenación básica del modelo con en su desarrollo posterior por las distintas Administraciones. En el primer caso, cinco eran las dimensiones identificadas en la investigación: los requisitos de los candidatos, las comisiones de selección, los méritos que se estiman para la selección, el programa de formación inicial que han de desarrollar los candidatos seleccionados y el nombramiento de los directores. Pues bien, su propia consideración normativa ya es, en sí misma, una dificultad

Fig. 7.1:  
Hipótesis de la investigación

Hipótesis central	
<b><i>El modelo de dirección de centros docentes, establecido en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), no registra garantías suficientes para una homologación básica de sus elementos fundamentales en el desarrollo que adoptan las Administraciones educativas.</i></b>	
H.1	El análisis del desarrollo y la concreción del modelo de dirección de centros por las distintas Administraciones educativas aporta diferencias relevantes que afectan a los procesos de selección y nombramiento de los directores.
H.2	La diversidad se constata en los requisitos y órganos que intervienen en la selección de los candidatos: tipos y número de centros a los que se puede optar, funciones y composición de las comisiones de selección.
H.3	Las diferencias se hacen especialmente notorias en los méritos considerados para la selección de los candidatos: estructura de los baremos, puntuaciones mínimas, proyecto de dirección o programa de formación inicial, entre otros.
H.4	La experiencia previa en el ejercicio de la dirección y la valoración positiva de la misma son méritos escasamente considerados en el desarrollo del modelo de acceso a la dirección de los centros.
H.5	En la medida en que tener destino en el centro deja de ser requisito principal para optar a la dirección del mismo, cabe pensar en desarrollos que compensen o atenúen esta circunstancia.
H.6	En algunos de los desarrollos realizados, puede inferirse el intento de conciliar modelos selectivos y electivos en una definición <i>híbrida</i> y forzada que desnaturaliza el procedimiento básico de acceso a la dirección.
H.7	A consecuencia de la diversidad de desarrollos y, sobre todo, de la escasa homologación de los mismos, pueden resultar afectados principios fundamentales como la igualdad de oportunidades de los candidatos a la dirección.
H.8	Es necesario un desarrollo reglamentario en el que se establezcan, con mayor precisión y alcance, los elementos básicos que caractericen y homologuen el modelo de dirección.

para la homologación: la composición y proporcionalidad de los miembros de las comisiones de selección se establece con unos mínimos susceptibles de gran variabilidad; no se hacen referencias explícitas a los criterios y procedimientos para llevar a cabo la selección; no se aportan, tampoco, especificaciones básicas para definir el tipo de méritos y su ponderación; es insuficiente la definición del programa de formación inicial; así como escasas las directrices para la evaluación de la labor desarrollada por los directores; o se deja abierto el límite máximo para la renovación de los mandatos de los directores. Y si estas condiciones del ordenamiento básico influyen o determinan la viabilidad de la homologación, el desarrollo adoptado por las Administraciones educativas -tal como se pormenoriza en la constatación de las hipótesis que desagregan este presupuesto central de la investigación- corrobora la insuficiencia de garantías. Esto es, las causas *potenciales* del ordenamiento básico toman carta de naturaleza en los *actos* de desarrollo; de tal modo, que la equiparación de los procedimientos de acceso a la dirección resulta afectada. El grado en que esa desigualdad opera puede constatarse con los índices de verificación de las hipótesis siguientes.

□ **H.1. *El análisis del desarrollo y la concreción del modelo de dirección de centros por las distintas Administraciones educativas aporta diferencias relevantes que afectan a los procesos de selección y nombramiento de los directores.***

Son numerosos los ámbitos que permiten adelantar diferencias relevantes en el desarrollo de los procedimientos de acceso a la dirección. Tan es así, que no resulta fácil identificar modelos en los que puedan agruparse distintos desarrollos. Para este empeño, es más adecuado señalar algunos ejes, en torno a los que se sitúan las opciones adoptadas por las Administraciones educativas, y que se retomarán en la revisión de las hipótesis que aluden a ellos de manera específica. La fig. 7.2 reúne, por ello, nueve ejes de diversidad en los modelos de desarrollo para el acceso a la dirección:

- ✓ Estructura y definición de los méritos en el baremo.
- ✓ Extensión de la posibilidad de presentar la candidatura en varios centros.
- ✓ Naturaleza y distribución de los miembros de las comisiones de selección.
- ✓ Consideración de puntuaciones mínimas para superar los méritos del concurso.
- ✓ Relevancia del proyecto de dirección como mérito del candidato.

Fig. 7.2:

Ejes de diversidad en los modelos de desarrollo para el acceso a la dirección

<b>Estructura y definición de los méritos en el baremo</b>	
• Grandes categorías sin singularizar méritos destacados	AND, CVA
• Consideración diferenciada del ejercicio docente o directivo previo	ARA, AST, CAN, CLM, CMA, CYL, CYM, EXT, GAL, ICA, MUR, NAV, RIO
• Diferenciación específica de méritos	CAT, IBA

<b>Extensión de la posibilidad de presentar la candidatura en varios centros</b>	
• En 1 centro	AND, AST, CAN, CLM, CYM
• En 2 centros	ARA, IBA
• En 3 centros	CMA, EXT, GAL, ICA, MUR, NAV, RIO
• En 6 centros	CVA
• En 10 centros	CYL
• En centros diferentes	CAT

<b>Naturaleza y distribución de los miembros de las comisiones de selección</b>	
• Mayor representación del centro	AND (92%), CAN (75%), CAT (71%), CYM (67%), ARA (57%)
• Mayor representación de la Administración	CMA (60%), CYL (60%), ICA (60%), GAL (57%) NAV (57%), RIO (57%)
• Composición equilibrada	AST, CVA, EXT, IBA, MUR

<b>Consideración de puntuaciones mínimas para superar los méritos del concurso</b>	
• Para todos los méritos	AST, CAT, CMA, NAV, RIO
• Sólo para el proyecto de dirección	ARA, CAN, CVA, CLM, CYL, EXT, GAL, IBA, ICA, MUR
• No las consideran	AND, CYM

<b>Relevancia del proyecto de dirección como mérito del candidato</b>	
• Puntuación máxima del 50% del total del baremo	CVA, CYL, ICA, NAV
• Puntuación máxima entre el 45% y el 35% del total del baremo	EXT (44%), AST (40%), CAN (40%), CMA (40%), GAL (40%), MUR (40%), AND (39%), IBA (38%).
• Puntuación máxima entre el 35% y el 25% del total del baremo	ARA (35%), RIO (33%), CAT (30%), CYM (26%), CLM (25%)

<b>Procedencia del propio centro como mérito del candidato</b>	
• Sí la consideran	AND, AST, CAN, CLM, CYL, CYM, EXT, ICA, MUR, NAV,
• No la consideran	ARA, CAT, CMA, CVA, GAL, IBA, RIO

<b>Relevancia de la experiencia previa en el ejercicio de la dirección</b>	
• Entre el 0% y el 9% de baremo	CLM (7,5%), AST (8%)
• Entre el 10% y el 19% del baremo	NAV (15%), MUR (16%), CYM (18%)
• Entre el 20% y el 29% del baremo	CAN (20%), CYL (20%), EXT (20%), ICA (20%), RIO (20%), CMA (24%), GAL (24%), IBA (27%)
• Entre el 30% y el 39% del baremo	ARA (30%), CVA (30%)
• Entre el 40% y el 49% del baremo	CAT (42%), AND (46%)

<b>Valoración positiva del ejercicio previo como cargo directivo</b>	
• Consideran un procedimiento sistemático para realizarla	CLM
• Atienden a evaluaciones anteriores	CYM
• Generalizan, salvo excepciones, una valoración positiva	AST, CAT
• No la refieren	AND, ARA, CAN, CMA, CVA, CYL, EXT, GAL, IBA, ICA, MUR, NAV, RIO

<b>Consideración de la acreditación para la función directiva y de la categoría de director</b>	
• Se considera tanto la acreditación como la categoría	ARA, AST, CAN, CVA, CYL, EXT, ICA, RIO
• Sólo la acreditación	CYM, NAV
• Sólo la categoría	CMA, IBA, MUR
• No se considera ninguna	AND, CAT, CLM, GAL

Nota:

**AND** (Andalucía), **ARA** (Aragón), **AST** (Asturias), **CAN** (Cantabria), **CAT** (Cataluña), **CLM** (Castilla-La Mancha), **CMA** (Comunidad de Madrid), **CVA** (Comunidad de Valencia), **CYL** (Castilla y León), **CYM** (Ceuta y Melilla), **EXT** (Extramadura), **GAL** (Galicia), **IBA** (Islas Baleares), **ICA** (Islas Canarias), **MUR** (Murcia), **NAV** (Navarra), **RIO** (La Rioja).

- ✓ Procedencia del propio centro como mérito del candidato.
- ✓ Relevancia de la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.
- ✓ Valoración positiva del ejercicio previo como cargo directivo.
- ✓ Consideración de la acreditación para la función directiva y de la categoría de director.

A partir de estos aspectos, y con las cautelas ya expuestas por el alto grado de diversidad, cabe identificar dos tendencias generales en los desarrollos del modelo de dirección:

- **Orientación "interna" de la selección hacia elementos más propios de la elección en el centro.** Se constata en aquellas regulaciones que potencian o destacan los siguientes aspectos: restricción de la posibilidad de presentar la candidatura en varios centros, mayor representación del centro en la comisión de selección, baremos sin puntuaciones mínimas que han de alcanzar los candidatos, o respaldo a las candidaturas del propio centro. Como se verá después, tales desarrollos pueden considerarse *híbridos*, puesto que incluyen condiciones y procedimientos con el empeño de aproximar selección y participación. Andalucía y Ceuta y Melilla (con regulación a cargo del Ministerio de Educación) son las Administraciones que, en su desarrollo, mejor representan esta orientación "interna". De la misma manera que es apreciable en Cantabria, Castilla-La Mancha y Asturias.
- **Orientación "externa" de la selección hacia elementos de profesionalización:** como alternativa a la anterior, esta tendencia se aprecia en los desarrollos que abren la posibilidad de presentar la candidatura a varios centros, refuerzan la presencia de la Administración en las comisiones de selección, establecen puntuaciones mínimas para los distintos apartados del baremo, o no favorecen a los candidatos del propio centro frente a los que proceden de otros. La Comunidad de Madrid, la Comunidad de Valencia, La Rioja, Castilla y León y Galicia adoptan buena parte de estas consideraciones.
- En el resto de los desarrollos revisados no resulta fácil la adscripción a una u otra de las orientaciones, toda vez que pueden compartirse elementos de ambas con **intenciones más eclécticas o de equilibrio:** la composición de las comisiones se aproxima a la paridad entre representantes del centro y de la Administración, el número de centros en los que puede presentarse la

candidatura es intermedio entre los desarrollos que lo estiman en mayor y menor medida, las puntuaciones mínimas se consideran para el proyecto de dirección pero no para el resto de méritos. Es el caso de desarrollos como los realizados en Aragón, Baleares, Extremadura o Murcia. E incluso situaciones en las que se adoptan **claves de una y otra orientación**: Cataluña establece mayor porcentaje de representación del centro que de la Administración en la comisión de selección y, a la vez, permite presentar la candidatura a varios centros, establece puntuaciones mínimas para los apartados del baremo y no valora la procedencia del propio centro como mérito; Canarias y Navarra sí consideran este último mérito, pero otorgan un porcentaje ligeramente mayor a la Administración en la comisión, permiten presentar la candidatura en varios centros y establecen puntuaciones mínimas bien para el programa de dirección (Canarias) o para todos los méritos (Navarra).

□ **H.2. La diversidad se constata en los requisitos y órganos que intervienen en la selección de los candidatos: tipos (h.2.1) y número (h.2.2) de centros a los que se puede optar, funciones (h.2.3) y composición (h.2.4) de las comisiones de selección.**

H.2.1. Ya en los requisitos de acceso a la dirección se aprecian distintas situaciones referidas, de manera concreta, a que maestros de educación primaria, pero que imparten educación secundaria obligatoria en institutos, puedan acceder a la dirección de estos centros. Algunos desarrollos lo precisan de manera clara y explícita, con independencia del resto de enseñanzas (bachillerato o formación profesional) que oferte, a su vez, el centro: Extremadura, Canarias, Baleares, Aragón y Cantabria. Algo más imprecisa es la posibilidad de optar a la dirección de los centros que impartan educación secundaria obligatoria, con una referencia indeterminada que puede entenderse de aplicación tanto a los institutos que impartan sólo ese nivel como, en su caso, los restantes: Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha, Rioja y Murcia. Una concreción sin ambigüedades es el caso de Navarra porque los maestros sólo podrán optar a la dirección de institutos en los que se imparta, exclusivamente, educación secundaria obligatoria. Mientras que no se alude a ello en los desarrollos de Castilla-León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Galicia, País Vasco y Ceuta-Melilla.

H.2.2. Algo parecido ocurre con la consideración prestada a los centros en los que se puede presentar la candidatura a la dirección. Desde desarrollos que sólo

estiman la posibilidad de optar a la dirección de un solo centro (Andalucía, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla), hasta otros (Castilla y León) en los que es factible presentar la candidatura en diez centros, con una mayor frecuencia de la posibilidad de solicitar hasta en tres centros (Comunidad de Madrid, Extremadura, Galicia, Canarias, Murcia, Navarra y La Rioja).

H.2.3. La escasa consideración básica de los criterios y procedimientos para la selección incide, a su vez, en las funciones de las comisiones de selección. Son comunes a todos los desarrollos los cometidos para la valoración de méritos y la propuesta de nombramiento del candidato seleccionado. Sin embargo, en ocasiones, se diferencia entre méritos objetivos (de carácter académico y profesional) y subjetivos (proyecto de dirección); atribuyendo la baremación de los mismos a distintas instancias: los méritos objetivos son puntuados por servicios centrales o provinciales de la Administración educativa, o por comisiones auxiliares, o "prebaremados" para que la comisión de selección lo ratifique. En otros casos, los representantes de la Administración son los mismos en todas las comisiones de selección, o se incorporan especialistas y asesores ante la complejidad de la tarea para quienes no están iniciados en ella. Es evidente, por tanto, la mayor homologación cuando el funcionamiento de las distintas comisiones, bien por su composición o por las tareas que realizan, se desarrolla con unidad de criterio. Pero ésta no queda asegurada en el ordenamiento básico.

H.2.4. La composición de las comisiones de selección es una de las variables más significativas para corroborar la disparidad de desarrollos. Considerados los dos sectores de representantes en los que se reparte -Administración y centros-, y la composición mínima prevista en el marco básico -al menos un treinta por ciento de representantes del centro y, de éstos últimos, al menos un cincuenta por ciento de representantes del profesorado-, pueden catalogarse distintas concreciones:

- ✓ Composiciones paritarias entre representantes de la Administración y el centro: Murcia, Baleares, Extremadura, Comunidad Valenciana y Asturias.
- ✓ Mayor peso de los representantes de la Administración, aunque nunca superior a veinte puntos porcentuales: La Rioja, Navarra, Galicia, Canarias, Castilla y León, Comunidad de Madrid.
- ✓ Índices mayores de representantes del centro: Andalucía, Cantabria, Cataluña, Ceuta y Melilla, Aragón; con oscilaciones amplias desde el 92% de



representantes del centro en las comisiones de selección andaluzas hasta el 57% en el caso de las aragonesas.

- **H.3. Las diferencias se hacen especialmente notorias en los méritos considerados para la selección de los candidatos: estructura de los baremos (h.3.1), puntuaciones mínimas (h.3.2), proyecto de dirección (h.3.3) o programa de formación inicial (h.3.4), entre otros.**

En la consideración de los méritos se hace notoria la ausencia de especificaciones básicas que procuren la homologación y, por esto mismo, la igualdad de oportunidades de los candidatos. El ordenamiento establece que la selección ha de considerar los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, así como la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente como profesor; con una especial valoración de la experiencia previa como director. Pues bien, se constata que:

- ✓ Todos los desarrollos incluyen méritos académicos y profesionales, pero con una ponderación distinta según los casos.
- ✓ Es significativamente escasa la atención prestada a la valoración positiva de la labor previa como cargo directivo.
- ✓ De la misma manera, con carácter general, no se atribuye una relevancia especial, tal como indican las prescripciones básicas, a la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.
- ✓ Un mérito no previsto en la LOCE (2002) aparece en todos los desarrollos realizados por las Administraciones educativas: el programa o proyecto de dirección. Se trata, además, de un mérito no incluido en el rango de los académicos o de los profesionales; cuenta con una alta consideración, es de naturaleza "subjetiva"; y, en ocasiones, alcanzar una puntuación mínima es condición necesaria para seguir valorando otros méritos y, en su caso, superar el concurso.
- ✓ Los rangos de las puntuaciones totales del baremo oscilan entre 13 puntos (Andalucía) y 100 (Extremadura), y esta diferencia afecta a las asignaciones parciales y al grado de desagregación de los méritos.

H.3.1. La revisión de la estructura de los baremos evidencia, a su vez, la disparidad:

- ✓ Existen desarrollos con grandes categorías para distribuir los méritos: no singularizan la experiencia previa en el ejercicio de la dirección como mérito especial, sólo computan el tiempo de ejercicio y no la valoración positiva del mismo. Es el caso de Andalucía y de la Comunidad de Valencia.
- ✓ En otros casos, la categorización de los méritos se realiza, también, en apartados generales, pero con expresa consideración del ejercicio docente o directivo previo. Es la estructura predominante, puesto que así ocurre en La Rioja, Galicia, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura, Islas Canarias, Murcia y Navarra.
- ✓ Se evidencian, asimismo, desarrollos cuyas categorías de méritos son más concretas y específicas, incluyendo el ejercicio previo de la función directiva: Cataluña y Baleares

Tal diversidad no es neutra, puesto que si la experiencia directiva se incluye, junto a otros méritos, en un mismo apartado o categoría del baremo, el total de los puntos que se asignan a dicho apartado puede lograrse con méritos no vinculados, necesariamente, a la experiencia directiva y la consideración especial de ésta queda desdibujada.

H.3.2. El establecimiento de puntuaciones mínimas para superar el concurso de méritos es otra cuestión de interés. Así ocurre, en muchos casos, con el programa o proyecto de dirección, por lo que, como ya se anunció, un mérito no previsto en el ordenamiento básico se configura como el más relevante: Comunidad de Valencia, Aragón, Galicia, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Canarias, Murcia y Baleares. En otros desarrollos, las puntuaciones mínimas se fijan para todos los apartados del baremo (Rioja, Asturias, Comunidad de Madrid, Navarra y Cataluña). Sin embargo, Andalucía y Ceuta y Melilla no las establecen para ninguno de ellos. Además, en el proceso de valoración, el orden adoptado también resulta decisivo: en la Comunidad de Valencia y Castilla-La Mancha se valora, en primer término, el programa de dirección; mientras que en La Rioja, Comunidad de Madrid, Navarra o Cataluña se valoran primero los méritos objetivos. Al tratarse de fases excluyentes, son distintos los méritos que determinan la selección.

H.3.3. El proyecto de dirección no solamente es el mérito más valorado en casi todos los desarrollos, sino que su entidad varía del 25% de la puntuación total (Castilla-La Mancha) hasta el 50% de la misma (Navarra, Canarias, Castilla y León, Comunidad de Valencia); siendo necesario además, como ya se sabe, una puntuación mínima para superarlo (excepto en Andalucía y Ceuta y Melilla).

La posibilidad de que la comisión de selección pueda entrevistar al candidato es otro factor de disparidad: todos los desarrollos lo consideran -excepto Andalucía y la Comunidad de Valencia- para completar la información obtenida con la lectura del programa. Pero, en determinados baremos (Asturias, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla) se atribuye una puntuación específica a la presentación y defensa del programa por el candidato.

La estructura de los programas de dirección es, asimismo, muy diversa según el grado de definición de sus contenidos, las orientaciones para su valoración o la puntuación asignada a cada uno de sus apartados. Asturias, Castilla-La Mancha, Cataluña y Comunidad de Madrid presentan, por ese orden, una consideración sistemática del programa. Parecida intención, aunque en menor grado, se aprecia en los desarrollos de Ceuta y Melilla, Comunidad de Valencia y Baleares. En el resto de los casos, la alusión al programa de dirección es más genérica, sin referencia a criterios de evaluación o contenidos.

H.3.4. El programa de formación inicial de los candidatos seleccionados, compuesto de un curso de formación y de un periodo de prácticas, tampoco se desarrolla con elementos de homologación. Tal programa tiene, asimismo, carácter selectivo, por lo que la carencia de esas garantías determina situaciones de desigualdad. Su desarrollo no cuenta, de manera general, con una descripción detallada, sino que se alude genéricamente a él y sólo algunas comunidades lo estructuran de mejor manera: Andalucía, Murcia, Castilla-La Mancha y Comunidad de Valencia. Son distintas, a su vez, cuestiones como:

- ✓ La duración del curso de formación: de las 40 horas en Castilla-La Mancha o la Comunidad de Valencia hasta el mínimo de 120 horas en Murcia.
- ✓ La evaluación de los cursos: se exige la realización de una memoria en Andalucía; un plan de mejora, en Murcia; e incluso una prueba escrita, en la Comunidad de Madrid; mientras que otros desarrollos sólo estiman la asistencia.

- ✓ La propia evaluación del periodo de prácticas: es más sistemática –criterios explícitos, informes, entrevistas- en Andalucía, Comunidad de Madrid, Comunidad de Valencia y Murcia.

□ **H.4. La experiencia previa en el ejercicio de la dirección (h.4.1) y la valoración positiva de la misma (h.4.2) son méritos escasamente considerados en el desarrollo del modelo de acceso a la dirección de los centros.**

H.4.1. También en este caso se constatan diferencias a partir de la manera de considerar la experiencia previa en el ejercicio de la dirección: ya como mérito singular o ya incluido en un apartado más general. En este último supuesto, otros méritos pueden desplazar a la experiencia directiva. Andalucía, la Comunidad de Valencia y, en menor medida, Cataluña, incluyen la experiencia directiva en otros apartados del baremo. Son, a su vez, las tres comunidades en las que la experiencia directiva alcanza la máxima puntuación, pero sólo en el supuesto de que todos los puntos atribuidos al apartado que incluye la experiencia directiva se alcancen con ésta.

Las diferencias de puntuación máxima atribuida a la función directiva oscilan del 7,5% de Castilla-La Mancha o el 8% de Asturias al 42,5% de Cataluña o el 46% de Andalucía. Pero, además, se evidencian otros desajustes: el máximo de la puntuación por la experiencia directiva en el baremo de Andalucía (46%) requiere diecisiete años de ejercicio de la misma, cuando en Cataluña el 42,5% de la puntuación se alcanza con sólo diez años.

La experiencia directiva (mérito especial en el ordenamiento básico) tiene menos consideración en el desarrollo que el proyecto o programa de dirección (mérito no previsto): así ocurre en todos los casos, excepción hecha de Andalucía y Cataluña cuando toda la puntuación del apartado que incluye la experiencia directiva se alcance con este mérito y no con otros. Las diferencias, en puntos porcentuales, son notorias entre proyecto de dirección y experiencia directiva: 35 puntos a favor del primero en Navarra, 32 en Asturias o 30 en Castilla y León y Canarias.

Tampoco contribuye a subrayar la consideración especial de la experiencia previa como director el que no se establezca una puntuación mínima específica para la misma, como ocurre, de manera casi general, con el programa de dirección.

H.4.2. La valoración positiva de la experiencia en la dirección es un mérito básico prácticamente ignorado en los desarrollos. Lo estiman, con distinta entidad, Asturias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad de Madrid, Ceuta y Melilla. Sólo Castilla-La Mancha establece un procedimiento sistemático (criterios, indicadores, informes, entrevistas, puntuaciones específicas) para la evaluación del ejercicio directivo previo. Sin embargo, Asturias estima una valoración positiva general para todos los candidatos que no hayan sido sancionados mediante expediente disciplinario.

Existen otros méritos que tienen que ver con la evaluación de la función directiva: tal es el caso de la acreditación prevista en la LOPEG (1995) o la categoría del director de la LOCE (2002). Pues bien, Andalucía, Cataluña, Castilla-La Mancha y Galicia no consideran ninguno de esos dos méritos. Baleares y Murcia no incluyen la acreditación pero sí la categoría; y Ceuta y Melilla aprecian la primera y no la segunda. En prácticamente todos los baremos, la puntuación atribuida a tales méritos es escasa.

En definitiva, los desarrollos realizados estiman la experiencia en la dirección como si, en sí misma, conllevara una evaluación positiva. Y ésta última, cuando se realiza, es poco reglada y relevante.

- **H.5. *En la medida en que tener destino en el centro deja de ser requisito principal para optar a la dirección del mismo, cabe pensar en desarrollos que compensen o atenúen esta circunstancia.***

La posibilidad de que puedan optar a la dirección de un centro profesores que ejercen en otros es un rasgo distintivo del modelo de selección adoptado en la LOCE (2002). Singularidad que cabe atenuar con la puntuación atribuida, en distintos baremos, al hecho de presentarse como candidato a la dirección del centro en el que se ejerce como profesor. Esto es, tener destino en el centro no figura como requisito pero sí como mérito considerado en los baremos. Si se une esta circunstancia a la restricción del número de centros en los que puede

solicitarse la dirección (H.2), una característica distintiva del modelo no opera con parecidos efectos y, por esto mismo, afecta a la igualdad de oportunidades de los candidatos a la dirección.

Existen desarrollos que consideran la pertenencia al propio centro como mérito (Andalucía, Extremadura, Cantabria, Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Murcia, Navarra y Canarias) y otros que no (Aragón, Baleares, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad de Valencia, Galicia y La Rioja). Es más, en algunos casos, ejercer en el centro se considera mérito diferenciado (Cantabria, Murcia y Navarra), en lugar de incluirlo como mérito profesional.

E incluso unos desarrollos atribuyen puntuaciones en el baremo por cada año prestado en el centro a cuya dirección se opta (Andalucía y Extremadura), mientras que el resto asigna una puntuación única cuando se verifica esa circunstancia.

Diversidad de la que se derivan evidencias singulares: en Andalucía podría alcanzarse, con este mérito, hasta el 46% de la puntuación total del baremo; pertenecer al centro se considera dentro de los méritos profesionales y la puntuación máxima de ese apartado, que supone el 46% del baremo, la obtendrían candidatos con veinte años de destino en el centro, o el 23% si el periodo fuera de diez años. Y, como acaba de indicarse, otros desarrollos no estiman dicho mérito puesto que el modelo básico abre la posibilidad de presentar candidaturas a la dirección de un centro a profesores destinados en otros.

- **H.6. *En algunos de los desarrollos realizados, puede inferirse el intento de conciliar modelos selectivos y electivos en una definición híbrida y forzada que desnaturaliza el procedimiento básico de acceso a la dirección.***

Las pretensiones de desarrollar modelos *híbridos* ya se han anticipado con los intentos de compensar elementos tan significativos como la procedencia de los candidatos a la dirección, cuando concurren a los concursos de méritos desde centros distintos a aquéllos en los que se anuncian las vacantes.

Asimismo, el carácter de los representantes del centro en las comisiones de selección es otra evidencia que confirma las intenciones de aproximar modelos alternativos: existen Comunidades (Andalucía, Castilla-La Mancha) en que todos los representantes del centro han de pertenecer al consejo escolar del mismo y ser elegidos por los distintos sectores de éste. En otros casos (Ceuta y Melilla, Extremadura), se establece que el claustro elija a sus representantes en la comisión de selección sólo de entre los profesores del consejo escolar. La LOCE (2002) alude (art. 88) a "representantes del centro", sin hacer explícita la vinculación al consejo escolar; y precisa, además, que al menos el cincuenta por ciento de ellos lo serán del claustro de profesores de dicho centro, sin acotar el carácter de miembros del consejo escolar.

Algunos desarrollos encomiendan, a su vez, al consejo escolar del centro la realización de un informe sobre el proyecto de dirección del candidato: así ocurre en Andalucía, Cataluña, Asturias y Ceuta y Melilla. En los dos últimos casos, incluso se atribuye una puntuación a tal informe en el baremo.

La misma relevancia del proyecto dirección, que no figura en el ordenamiento básico del modelo, es otra cuestión relacionada con la desnaturalización de los procedimientos de acceso: se trata de un mérito sobrevalorado, que supera a otros de carácter profesional o académico; ante su naturaleza subjetiva, no se cuenta, de manera general, con una estructura, criterios e indicadores para la valoración; determina el acceso, ya que tiene una puntuación mínima en la práctica totalidad de los baremos; y, por esto mismo, incide en mucha mayor medida que otros méritos propios: la experiencia y valoración positiva del ejercicio previo como director. Estos últimos, como ya se ha visto, registran una consideración escasa e incluso, en ocasiones, inexistente. Cabe referir, como situación concreta, el baremo para el acceso a la dirección en Andalucía: en determinadas circunstancias, la pertenencia al centro del candidato, unida a su programa de dirección, puede alcanzar hasta el 85% del total de la puntuación del baremo.

Esto es, la desnaturalización de los procedimientos de acceso puede derivarse tanto de la inclusión o relevancia de determinados méritos y condiciones (candidaturas del propio centro, vinculación de los miembros de la comisión de selección al consejo escolar del centro, informe de este órgano sobre el programa de dirección del candidato, la propia valoración del programa de dirección), como

de la omisión o escasa relevancia de otros más pertinentes (experiencia directiva, evaluación del ejercicio, acreditación para la dirección, categoría de director).

- **H.7. A consecuencia de la diversidad de desarrollos y, sobre todo, de la escasa homologación de los mismos, pueden resultar afectados principios fundamentales como la igualdad de oportunidades de los candidatos a la dirección.**

De la verificación de las hipótesis anteriores es posible deducir situaciones y casos, descritos de manera práctica, con los que se aprecia la desigualdad de oportunidades:

- Un docente, en su condición de maestro de educación primaria, puede resultar seleccionado, según la Comunidad en que ejerza, como director de un instituto de educación secundaria. Es más, si obtiene la categoría de director, tras la evaluación positiva de su ejercicio, dicha categoría se estima en todas las Comunidades, incluso en aquellas cuyo desarrollo no permite a los maestros ser candidatos a la dirección de centros de secundaria.
- La valoración de la experiencia directiva previa, tal como ya se indicó, es muy distinta si se considera un apartado propio del baremo o incluido en una categoría más general. Un candidato que se presente en Andalucía puede obtener la máxima puntuación en los meritos profesionales, entre los que se incluye la experiencia como director, sólo con los años prestados en el centro a cuya dirección de opta, aunque no tenga experiencia directiva. Mientras que en Baleares, u otros desarrollos, el ejercicio del cargo de director es un mérito específico y diferenciado.
- A los candidatos les resulta más o menos factible superar el concurso de méritos en función de que los baremos establezcan o no puntuaciones mínimas para sus apartados. En Andalucía y Ceuta y Melilla no se consideran para ninguno de ellos, mientras que en el resto de desarrollos se establecen para el programa de dirección o para todos los apartados. Además, cuando la valoración se realiza por fases excluyentes, importa el orden que se adopta puesto que son distintos, a su vez, los méritos que pueden determinar la posibilidad de selección.



- La puntuación del programa de dirección permite obtener, según los desarrollos, del 25% al 50% de la puntuación total del baremo.
- En función de la Comunidad en la que se presenten los candidatos, conocerán o no los contenidos fundamentales del programa de dirección y, sobre todo, los criterios para la valoración del mismo; cuando se trata del mérito más relevante de los baremos.
- Por pertenecer al centro, en los baremos que así lo consideran, un candidato de Extremadura alcanza el 12% de la puntuación total si ha permanecido seis años en el centro a cuya dirección opta. Pero ese mismo porcentaje total del baremo, el 12%, lo obtiene un candidato de Cataluña sólo por pertenecer al claustro del centro cuya dirección solicita.
- La diversidad de puntuaciones por la experiencia directiva es otro factor de desigualdad: como muestra, un candidato que cuente con diez años de ejercicio directivo puede obtener en Cataluña el 42,5% de la puntuación total del concurso de méritos, mientras que ese mismo periodo de años sólo le otorga el 20% de la puntuación total en los baremos de Cantabria o Extremadura.
- Los candidatos pueden obtener puntuación en el concurso, por la valoración positiva del ejercicio de la dirección, según la Comunidad en la que se presenten. Además, en el caso de ser posible obtenerla, el procedimiento es muy diverso: en Castilla-La Mancha se requiere informe del candidato y entrevista con el mismo, a partir de criterios e indicadores, mientras que en Asturias la puntuación se otorga tan sólo por no haber sido objeto de expediente disciplinario. Otro elemento de disparidad: la puntuación máxima por la valoración positiva alcanza el 25% del baremo en Castilla-La Mancha y se exige, además, una puntuación mínima para superar el concurso (5 puntos de 10); cuando en Asturias el 10% de la puntuación del baremo se atribuye a todo candidato que no cuente con expediente disciplinario.
- Los candidatos de algunas Comunidades, aún contando con la acreditación para el ejercicio de la dirección, no podrán utilizarla como mérito en el acceso: Murcia, Baleares, Galicia, Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha, Cataluña y Andalucía. Idéntica desigualdad de oportunidades se aprecia en la

consideración de la categoría de director como mérito: no es estimada en Andalucía, Cataluña, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla, Galicia y Navarra.

- Un candidato que pretenda ser director de un centro en la Comunidad de Madrid habrá de superar un examen sobre los contenidos del curso teórico impartido en el programa de formación inicial, cuando en otras Comunidades (Asturias, Castilla-La Mancha) sólo se considera la asistencia al mismo como criterio de evaluación. Además, si se opta a la dirección de un centro de Castilla-La Mancha, la duración del curso es de 40 horas, mientras que en la Comunidad de Murcia se requiere un mínimo (120 horas) del triple de la duración anterior.

□ H.8. ***Es necesario un desarrollo reglamentario en el que se establezcan, con mayor precisión y alcance, los elementos básicos que caractericen y homologuen el modelo de dirección.***

El presupuesto de esta hipótesis se confirma, de manera clara, una vez revisadas las anteriores. Esto es, las garantías para la igualdad de oportunidades de los candidatos se salvaguardan con la consideración de especificaciones básicas que atiendan, de manera especial, a los procedimientos y méritos para el acceso. Ya con la LOPEG (1995) se adoptó un desarrollo, de aplicación supletoria en las Comunidades Autónomas competentes en materia de Educación, con respecto a la acreditación para el ejercicio de la dirección: el Real Decreto 2192/1995, de 28 de diciembre (BOE de 30 de diciembre), concretó, así, los efectos y requisitos de la acreditación, los programas de formación, la valoración del trabajo realizado, los indicadores para la misma y las comisiones constituidas para el proceso de la acreditación. Y la propia LOCE (2002) también ha desarrollado, con carácter básico para todo el sistema educativo, elementos tales como las enseñanzas comunes de los diferentes niveles, los elementos básicos de los documentos de evaluación, o el ingreso en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares. Sin embargo, el acceso a la dirección de los centros no cuenta con un desarrollo, de aplicación general, para establecer las especificaciones mínimas que deban considerarse por las distintas Administraciones. Cuestión más que necesaria, si se tienen en cuenta dos premisas mayores: los efectos que la categoría de director alcanza en todas las Administraciones educativas; y, de

manera especial, la necesidad de homologación del sistema educativo que establece el marco constitucional.

Entre los aspectos que deberían concretarse, con carácter básico, para el acceso a la dirección, figuran los siguientes:

- ✓ Descripción de los fundamentos del modelo de dirección y de las capacidades y competencias que se requieren para su ejercicio.
- ✓ Definición explícita de requisitos secundarios –no referidos en la ley- (adscripciones o habilitaciones de los profesores), y concreción del tipo y número de centros a los que se puede optar.
- ✓ Criterios para la composición, desarrollo de competencias y funcionamiento de las comisiones de selección.
- ✓ Estructura de apartados y detalle de los contenidos de los baremos para la selección de los candidatos: tipos de méritos que han de considerarse, criterios para su valoración, puntuaciones máximas y mínimas del baremo.
- ✓ En el caso de méritos subjetivos, tales como el proyecto de dirección, indicadores y criterios para su valoración que sean conocidos previamente por los candidatos y orienten la tarea de las comisiones de selección.
- ✓ Carácter y efecto de los nombramientos en determinadas situaciones: fase de prácticas, cómputo de este ejercicio para posteriores reconocimientos.
- ✓ Renovación de los mandatos: periodos máximos, condiciones y procedimientos para efectuarla.

En definitiva, elementos que no pretenden limitar el marco flexible y propio del desarrollo de las Administraciones, sino establecer las condiciones mínimas que garanticen la igualdad de oportunidades de los candidatos.

## 7.2. Conclusiones relacionadas con los objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación, igualmente formulados en el capítulo 1, son objeto de interés en este momento. Sus pretensiones afectaban tanto a la revisión teórica como, sobre todo, al desarrollo de la investigación. Revisaremos su logro, entonces, en función del ámbito al que se aplican.

*Fig. 7.3:  
Objetivos de la investigación*

a) Describir y analizar los procedimientos de acceso a la dirección de los centros escolares en el sistema educativo español.
b) Sistematizar dimensiones o variables que hagan operativa la información sobre el desarrollo del modelo básico de acceso a la dirección.
c) Aportar información relevante sobre la diversidad de los desarrollos realizados por las Administraciones educativas para la selección del director regulada en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).
d) Identificar disfunciones, en el desarrollo del modelo de dirección, cuyo conocimiento redunde en la mejor adecuación o ajuste de los procedimientos de selección y nombramiento de directores en el sistema educativo español.
e) Establecer un modelo de análisis documental que pueda ser utilizado en posteriores investigaciones con el mismo o parecido objeto.

### **a) Describir y analizar los procedimientos de acceso a la dirección de los centros escolares en el sistema educativo español.**

La descripción y el análisis de los procedimientos de acceso a la dirección dan sentido a buena parte de los fundamentos teóricos de la investigación. Con ese objeto, se han revisado los modelos de selección de directores en el sistema educativo español prácticamente desde el origen de las primeras configuraciones directivas. Así, en el capítulo 2, se consideraron seis ámbitos de contenidos consonantes con la evolución, la reforma o los cambios en el sistema educativo. En primer término, resultó de interés el estudio de los procedimientos de acceso a la dirección adoptados desde los orígenes de ésta hasta el marco constitucional de 1978. Posteriormente, las leyes educativas básicas del periodo democrático –que, con carácter general, incluyen la dirección escolar entre sus prescripciones– dan referencia a otros análisis: la selección del director en la LOECE (1980), la

dirección participativa en la LODE (1985), la dirección como factor de calidad en la LOGSE (1990), la acreditación para la dirección en la LOPEG (1995), y la selección y categoría de director en la LOCE (2002). Para ello, se utilizó un esquema básico: situar las coordenadas sociales y educativas que dan trasfondo a los cambios o pretensiones de las leyes, describir los contenidos de éstas relacionados con el gobierno y dirección de los centros, y analizar la naturaleza, incidencia y alcance de los modelos directivos.

Esta perspectiva diacrónica del acceso a la dirección se abordó, a su vez, desde dimensiones básicas de la dirección escolar que facilitan la perspectiva comparada (capítulo 3). Y se realizaron, con ese objeto, dos aproximaciones: los elementos básicos del modelo de dirección (funciones, requisitos de acceso, procedimientos de elección o selección, estabilidad y duración del mandato...), para agilizar el contraste y la comparación de los distintos diseños; y las coordenadas de la dirección en el entorno europeo, a partir de las cuales pueden percibirse tanto la singularidad como el avance del modelo de dirección en el sistema educativo español.

Finalmente, se han revisado (capítulo 4) algunas claves de la dirección educativa y profesional, al entenderla como patrón de referencia en torno al que se orientan y articulan buena parte de los modelos de dirección contemporáneos. Ese capítulo de la tesis aporta, además, un detenido repertorio de resultados de la investigación y directrices generales para el debate sobre la profesionalización.

En definitiva, se trata de un objetivo cuyo logro nos parece satisfactorio a partir de la secuencia con que se han realizado sus pretensiones.

**b) Sistematizar dimensiones o variables que hagan operativa la información sobre el desarrollo del modelo básico de acceso a la dirección.**

Para afrontar una investigación sobre el desarrollo del modelo básico de acceso a la dirección establecido en nuestro país a partir de la entrada en vigor de la LOCE (2002), era necesario un catálogo de dimensiones que hicieran operativa y sistemática la tarea. La revisión realizada en los capítulos anteriores y, sobre todo, la del modelo de dirección establecido en la LOCE (2002), permitió

configurar cinco dimensiones básicas que dan estructura y sostén a la investigación:

- ✓ Los requisitos de los candidatos que solicitan puestos de dirección.
- ✓ Las comisiones de selección de los candidatos presentados.
- ✓ Los méritos que son estimados por las comisiones para seleccionar al candidato.
- ✓ El programa de formación inicial que han de realizar los candidatos seleccionados.
- ✓ El nombramiento de los directores.

La oportunidad de estas categorías ha podido comprobarse en el ámbito de los objetivos previstos: aportar información relevante, establecer un modelo de análisis documental, identificar disfunciones. Aplicadas a las fuentes de la investigación, han propiciado, de manera efectiva, un grado de operatividad y sistematización del todo necesario ante el volumen de la información manejada (desarrollo del modelo de dirección en diecisiete Administraciones educativas con competencias propias). Su utilidad, además, se aprecia en la formulación de las conclusiones que establecen el grado verificación de las hipótesis.

**c) Aportar información relevante sobre la diversidad de los desarrollos realizados por las Administraciones educativas para la selección del director regulada en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).**

Los resultados de la investigación (capítulo 6) compilan información relevante y detallada sobre el desarrollo del modelo de dirección. A partir de las dimensiones básicas que acaban de señalarse en el objetivo anterior, se identifican otros aspectos a modo de elementos característicos de cada una de ellas:

- ✓ Requisitos: carácter de los candidatos con respecto a la dirección de determinados centros, número de éstos en los que puede presentarse la candidatura, otros requisitos específicos de algunos desarrollos.
- ✓ Comisiones de selección: funciones, composición y funcionamiento.
- ✓ Méritos: estructura y contenido de los baremos, el proyecto de dirección, la procedencia del propio centro, la experiencia previa en el ejercicio de la

- dirección, la valoración positiva del ejercicio previo como director, el curso teórico de formación de los candidatos seleccionados, el periodo de prácticas.
- ✓ Nombramiento: duración, renovación, efectos.

El análisis de cada una de estas dimensiones, además de desarrollarse con la concreción expuesta, incluye un apartado final en el que se identifican las conclusiones más significativas. Tarea ardua la del estudio de las fuentes de la investigación que, tal como se adelantó, es factible con la categorización descrita. Los resultados de la investigación se presentan, por ello, de manera pormenorizada y son suficientemente explicativos para confrontarlos con las hipótesis de partida.

**d) Identificar disfunciones, en el desarrollo del modelo de dirección, cuyo conocimiento redunde en la mejor adecuación o ajuste de los procedimientos de selección y nombramiento de directores en el sistema educativo español.**

Objetivo destacado de la investigación cuyo logro se evidencia en dos momentos: el elenco de conclusiones que se refieren a cada una de las dimensiones objeto de estudio; el análisis del grado de verificación de las hipótesis formuladas. En el primer caso, interesa apuntar, a su vez, el apoyo gráfico de las mismas, dada la amplitud de los desarrollos que han sido objeto de atención; y, en el segundo, la identificación concreta y práctica de algunas situaciones de desigualdad derivadas de la ausencia de garantías de homologación en los procedimientos de acceso a la dirección.

En el capítulo 1 se aludió al interés y actualidad del estudio, premisas que se reiteran ahora, toda vez que la investigación aplicada al desarrollo de los modelos permite afrontar, con perspectivas de mejora, la mejor adecuación o el ajuste de los procedimientos de acceso, tal como se señala en el análisis de una de las hipótesis de la investigación relacionada con la necesidad de desarrollos reglamentarios que establezcan, con mayor precisión y alcance, los elementos básicos de homologación del modelo directivo.

**e) Establecer un modelo de análisis documental que pueda ser utilizado en posteriores investigaciones con el mismo o parecido objeto.**

En el curso de la investigación se han manejado fuentes documentales de todas las Administraciones educativas que cuentan con competencias. Puesto que el modelo de dirección previsto en la LOCE (2002) establece ámbitos de desarrollo propios de dichas Administraciones, éstas han promulgado numerosos ordenamientos (capítulo 5) que constituyen las fuentes de datos de la investigación. El sistema de categorías básicas ha de reiterarse aquí como elemento principal del esquema de análisis. Tanto su entidad general como su desagregación en elementos configuran un modelo que puede ser replicado en futuras investigaciones con garantías suficientes de idoneidad. Circunstancia a la que se vuelve en el apartado siguiente de este capítulo referido a las limitaciones y posibilidades de desarrollo futuro de la investigación.

Esto es, la revisión de los objetivos propuestos alcanza un balance que entendemos satisfactorio y adecuado. Entre las evidencias que sustentan dicha valoración figuran, de manera especial, el grado de detalle de los resultados obtenidos y la constatación, directa y bien fundada, de las disfunciones que afectan al desarrollo del modelo de dirección en nuestro sistema educativo.

### **7.3. Limitaciones y posibilidades de desarrollo futuro de la investigación**

El objeto principal del trabajo ha estado centrado en el modelo de acceso a la dirección que establece la LOCE (2002), con una singularidad destacada: se trata de procesos de selección que reemplazan a las formas habituales del sistema educativo, en las últimas décadas, por las que el director se elige en el seno de órganos del centro. Tal evidencia mayor conlleva el desarrollo del modelo por las distintas Administraciones y, de acuerdo con las hipótesis de la investigación, se han identificado disfunciones que afectan a la homologación básica de los procedimientos y a las garantías para la igualdad de oportunidades de los candidatos. Así, puesto que el objeto de investigación queda bien acotado –se aplica a la primera convocatoria de



selección de directores por el nuevo procedimiento-, y atendida la diversidad de desarrollos –se han revisado los de todas las Administraciones educativas-, las limitaciones de la investigación pueden estar más relacionadas con la estabilidad del modelo, ya que la Ley Orgánica de Educación (LOE) vuelve a retocar el ámbito de la dirección escolar; si bien, como se detallará seguidamente, no se abandonan las claves mayores trazadas en la LOCE (2002). Interesa, por tanto, anticipar los cambios que introduce la LOE y aproximarlos a la investigación realizada; de tal manera que se evidencien, a su vez, líneas y posibilidades de nuevas propuestas de investigación, a partir de los resultados obtenidos en ésta.

### **7.3.1. El modelo de dirección en la Ley Orgánica de Educación (LOE)**

Las prescripciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE) se han revisado en el texto del proyecto de ley aprobado por el pleno del Parlamento (Boletín General de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados, 26 de diciembre de 2005). Para ello, se toman como referencia las dimensiones y elementos básicos del modelo de dirección regulado en la LOCE (2002), confrontándolos con las nuevas prescripciones de la LOE. El cuadro siguiente, fig. 7.4, permite anticipar esta primera consideración general: el modelo de dirección adoptado en la LOCE (2002) mantiene sus elementos principales en la LOE; en la medida en que permanece la selección, mediante concurso de méritos que resuelve una comisión específica, como procedimiento de acceso. Se modifican, con todo, algunos aspectos que, sin afectar significativamente al modelo básico, ajustan determinados requisitos y procedimientos. Procede, por tanto, revisarlos a partir de la comparación entre los dos marcos legales que los establecen.

#### **Órganos colegiados de gobierno y competencias**

El título V del Proyecto de la LOE considera la participación, la autonomía y el gobierno de los centros. Con respecto al gobierno, se establece (art. 119) que las Administraciones han de garantizar la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros. El consejo escolar y el claustro de profesores retoman, así, el carácter de órganos colegiados de gobierno de los centros públicos. La LOCE (2002), como ya se indicó, sólo atribuye la naturaleza de órganos de gobierno al director y otros miembros del equipo directivo,

mientras que el consejo escolar y el claustro son órganos de participación en el control y la gestión.

Como consecuencia de lo anterior, las competencias del consejo escolar en la LOE resultan más ejecutivas que consultivas. Estos son algunos de los ámbitos en los que se concretan:

- El consejo aprueba y evalúa -además del proyecto educativo, el proyecto de gestión y las normas de organización y funcionamiento- la programación general anual, sin perjuicio de las competencias del claustro con respecto a la planificación y organización docente. La LOCE (2002) sí consideraba la aprobación del proyecto educativo pero, con respecto a la programación anual de centro, otorgaba al consejo escolar la capacidad de formular propuestas al equipo directivo. Asimismo, la LOCE (2002) también establece que "Los órganos de participación en el control y gestión del centro evaluarán periódicamente, de acuerdo con sus respectivas competencias, el funcionamiento y cumplimiento de los objetivos de éste" (art. 78.3).
- La LOE regula que el consejo "decide" sobre la admisión de alumnos y la LOCE (2002) considera que "participa".
- En la LOCE (2002), el consejo escolar "propone" directrices para la colaboración con otros centros, entidades y organismos, y la LOE estima que las "fija".

Con respecto al director, el consejo conoce las candidaturas y proyectos de dirección presentados por los candidatos y participa en su selección; así como puede proponer la revocación del director con la misma mayoría, dos tercios, ya prevista en la LOPEG (1995).

### **Competencias del director**

La LOE mantiene buena parte de las ya consideradas en la LOCE (2002), aunque se evidencian algunos matices o incorporaciones:

Fig. 7.4:  
El modelo de dirección en la LOCE (2002) y en la LOE: cambio y continuidad

LOCE (2002)	LOE (2006)
<b>Procedimiento de selección</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concurso de méritos, de acuerdo con los principios de capacidad, mérito y publicidad. La LOE introduce, además, el principio de igualdad.</li> <li>✓ Comisión de selección con representantes de la Administración educativa y del centro.</li> </ul>	
<b>Requisitos para ser candidato a director</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera.</li> <li>✓ Haber impartido docencia directa, como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración.</li> <li>✓ Estar prestando servicios en un centro público con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.</li> </ul>
<b>Composición de las comisiones de selección</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las Administraciones educativas determinarán el número total de miembros de las comisiones, integradas por representantes de la Administración educativa y del centro</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Al menos un treinta por ciento de los miembros serán representantes del centro; y, de estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del claustro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Al menos un tercio de los miembros será profesorado elegido por el claustro.</li> <li>✓ Otro tercio será elegido por y entre los miembros del consejo escolar que no sean profesores.</li> </ul>
<b>Valoración de méritos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes.</li> <li>✓ Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor.</li> <li>✓ Se valorará, de forma especial, la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Valoración objetiva de méritos académicos y profesionales acreditados por el aspirante.</li> <li>✓ Valoración del proyecto de dirección.</li> <li>✓ La selección se realiza considerando, primero, las candidaturas de los profesores del centro, que tendrán preferencia. En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros.</li> <li>✓ La selección del director será decidida democráticamente por los miembros de la comisión.</li> </ul>
<b>Programa de formación inicial</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consiste en un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y en un periodo de prácticas.</li> <li>✓ Los aspirantes con la categoría de director están exentos de su realización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Superar un programa de formación inicial.</li> <li>✓ Estarán exentos de su realización los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva.</li> </ul>
<b>Nombramiento</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Por un periodo de tres años.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Por un periodo de cuatro años.</li> </ul>
<b>Aposos y reconocimientos de la función directiva</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retribución diferenciada.</li> <li>✓ Valoración del ejercicio a efectos de provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.</li> <li>✓ Mantenimiento, tras la valoración positiva del ejercicio y mientras se permanezca en activo, de una parte del complemento económico, en función del tiempo de desempeño de la dirección.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los directores nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años y, los que obtengan una valoración positiva, adquieren la categoría de director para los centros públicos del nivel educativo y régimen correspondiente. Esta categoría surte efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas.</li> <li>✓ Posibilidad de eximir, total o parcialmente, al equipo directivo y, especialmente, al director de la docencia directa en función de las características del centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocimiento personal y profesional, tras la evaluación positiva al final del mandato.</li> </ul>
<b>Cese</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Finalización del periodo para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo.</li> <li>✓ Renuncia motivada, aceptada por la Administración educativa.</li> <li>✓ Incapacidad física o psíquica sobrevenida.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revocación motivada por la Administración educativa competente por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director, previa audiencia al interesado. En este caso, el profesor no podrá participar en ningún concurso de selección de directores durante el periodo de tiempo que determine la Administración educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revocación motivada, por la Administración educativa competente, a iniciativa propia o a propuesta motivada del consejo escolar, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director. En todo caso, la resolución de revocación se emitirá tras la instrucción de un expediente contradictorio, previa audiencia al interesado y oído el consejo escolar del centro.</li> </ul>

- La doble representación, de la Administración y del centro, continúa siendo atribuida al director, si bien la LOE considera, de manera explícita, que el director puede hacer llegar a la Administración educativa los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- Más relevante es una referencia directa al ejercicio de la “dirección pedagógica” (art. 132.c) por parte del propio director; aunque se trata de una alusión escueta junto a la innovación y los planes para conseguir los fines del proyecto educativo del centro.
- En la jefatura del personal, la LOE no indica, como sí ocurría en la LOCE (2002), la posibilidad de que el director adopte las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables.
- La resolución de los conflictos de convivencia -y, sobre todo, la imposición de medidas disciplinarias a los alumnos- era competencia directa del director en la LOCE (2002), mientras que la LOE determina que la imposición de tales medidas corresponde, según los casos, a consejo escolar y director.
- Una competencia prevista en la LOCE (2002), “Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo referido al logro de los objetivos educativos del centro” (art. 79.6), no consta entre las establecidas en el proyecto de LOE.

### **Selección del director**

La selección del director continúa efectuándose mediante concurso de méritos y por una comisión específica constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente. La LOE (art. 133.2) alude a que “Dicho proceso debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa”. Posteriormente, al describir el procedimiento de selección, refiere (art. 135.4) que la selección del director -teniendo en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, así como la del proyecto de dirección- “será decidida democráticamente por los miembros de la Comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas”. A partir de esta redacción, puede interpretarse la posibilidad de dos momentos o procedimientos en la selección: el que

conciene a la valoración de los méritos, y la decisión de manera democrática sin criterios definidos con carácter básico. En definitiva, una situación compleja, con la perspectiva de conciliar modelos de selección –“los candidatos más idóneos profesionalmente”- y elección –“que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa”-, en la que los solicitantes con mayor puntuación en el concurso han de ser, en su caso, refrendados por una decisión de la comisión que tiene en cuenta la valoración de los méritos y del proyecto de dirección, pero sin que se presuma, con claridad, el carácter vinculante de la puntuación en el concurso. En la medida que se encomienda a las Administraciones educativas la definición de los criterios para decidir democráticamente la selección del director, tras el concurso de méritos, cabe anticipar situaciones de diversidad y desigualdad que no contribuyan a la definición de un marco básico común.

Con respecto a los principios que fundamentan la selección del director, a los de publicidad, mérito y capacidad previstos en la LOCE (art. 86) se une, en la LOE, el de igualdad (art. 133.4). Debe tenerse en cuenta que este último conciene tanto a situaciones personales de los candidatos como a la homogeneidad y homologación del procedimiento de selección. De ahí la necesidad, ya expuesta al analizar las hipótesis, de un desarrollo de los elementos básicos del acceso a la dirección que redunde en el principio de igualdad. La LOE, sin embargo, sigue dejando abiertos, tal como ocurre en la LOCE (2002), los criterios objetivos y el procedimiento de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado (art. 135.1), el número total de vocales de las comisiones de selección (art. 135.3), la organización del programa de formación inicial (art. 136.1), el límite máximo de la renovación de los mandatos del director y los criterios y procedimientos de evaluación del trabajo desarrollado (art. 136.3), o las condiciones y requisitos para mantener la percepción del complemento económico una vez concluido el mandato (art. 139.4).

### **Requisitos de los candidatos**

Son similares los requisitos establecidos en ambos marcos. Sin embargo, la LOE establece, como requisito, presentar un proyecto de dirección; mientras que esta circunstancia era considerada como mérito en la LOCE (2002). Además, la LOE introduce modificaciones que evitan las dudas en torno a la posibilidad de optar a la dirección de determinados centros: era el caso de los docentes del cuerpo de maestros que ejercían en institutos de educación secundaria. La selección, entonces, se hace

entre "profesores funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro". (art. 133.3, LOE), en tanto que la LOCE (2002) la establece entre "profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el centro" (art. 86.1). Igualmente, en los requisitos, la LOE alude a la antigüedad como "funcionario de carrera en la función pública docente" (art. 134.1), y la LOCE (2002) consideró la antigüedad en "el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta" (art. 87). El haber impartido docencia, o estar prestando servicios, también lo es "en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta" (art. 134, LOE), mientras que la LOCE (2002) regula "en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen (art. 87). Esto es, aludir a las enseñanzas encomendadas restringe menos que considerar el nivel educativo a que pertenezca el centro: un maestro de educación primaria imparte enseñanzas de primer ciclo de educación secundaria obligatoria en un instituto sin estar vinculado a los cuerpos del nivel educativo de secundaria, por lo que su posibilidad de optar a la dirección queda más despejada que en la LOCE (2002).

Los candidaturas de profesores del propio centro obtienen un especial reconocimiento en la LOE puesto que la selección se realiza considerándolas en primer lugar: "En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la Comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros" (art. 135.5). Esta preferencia no se establecía en la LOCE (2002).

### **Comisión de selección**

La LOE opta por una composición de la misma repartida en tercios (art. 135.3): al menos un tercio de sus miembros serán profesores elegidos por el claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del consejo escolar que no sean profesores. Completan la comisión, además, los representantes de la Administración. En la LOCE (2002) se establece (art. 88) que un treinta por ciento de los miembros sean representantes del centro y, de éstos, al menos el cincuenta por ciento lo sean del claustro. Es evidente, entonces, que la composición de la LOE refuerza la participación del centro en la comisión de selección.

### **Programa de formación inicial**

La LOE sólo incluye una referencia genérica al mismo. Estarán exentos de su realización los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva (art. 136). A su vez, la disposición transitoria séptima estima que los profesores acreditados para el ejercicio de la dirección que no hayan ejercido la misma o lo hayan hecho por un periodo inferior al anterior –dos años– “estarán exentos de la parte de la formación inicial que determinen las Comunidades Autónomas”. En la LOCE (2002) se regulan dos elementos del programa de formación inicial (art. 89.1): curso teórico de formación y periodo de prácticas. Los candidatos con la categoría de director estarán exentos de la realización de todo el programa; como también lo estarán del curso teórico los que dispongan de la acreditación, aunque no de la categoría (disposición transitoria tercera 3).

### **Duración del mandato y renovaciones**

La LOE incrementa en un año (de tres a cuatro) la duración del mandato, y tanto LOE como LOCE (2002) estipulan la posibilidad de renovación, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos, y con el límite máximo que se establezca. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos (art. 136.3, LOE). En los supuestos de ausencia de candidatos o cuando la comisión no seleccione a ningún aspirante, además de en los centros de nueva creación, la LOCE (art. 91) establecía requisitos –antigüedad de al menos cinco años como funcionario, haber sido profesor durante un periodo de igual duración– que la LOE sólo establece con el carácter de “profesor funcionario” (art. 137).

### **Cese del director**

Los supuestos de cese del director en la LOE son idénticos a los previstos en la LOCE (2002), excepto en la revocación del mismo. La LOCE (2002) considera esta posibilidad, siempre por incumplimiento grave de las funciones, atribuyéndola a la Administración educativa y previa audiencia al interesado (art. 93.1). Mientras que la LOE plantea la revocación motivada, por la Administración educativa, bien a iniciativa propia o a propuesta a su vez motivada del consejo escolar, por incumplimiento grave

de las funciones inherentes al cargo de director, "tras la instrucción de un expediente contradictorio, previa audiencia al interesado y oído el Consejo escolar" (art. 138). Entre los efectos de esta revocación, la LOCE (2002) señala que el profesor no podrá participar en ningún concurso de selección de directores durante el periodo de tiempo que determine la Administración educativa, en tanto que la LOE no precisa esta circunstancia.

### **Apoyos y reconocimientos de la función directiva.**

Tal como se aprecia en el cuadro (fig. 7.4), la modificación más relevante es la omisión, en la LOE, de la categoría de director y su sustitución por "un reconocimiento social y profesional en los términos que establezcan las Administraciones educativas" (art. 139.3). En la LOCE (2002), la categoría de director surte efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas. Además, la LOE no refiere la posibilidad de eximir al director de la docencia directa en función de las características del centro.

### **Otros cargos directivos**

El equipo directivo –con carácter general, director, secretario y jefe de estudios- es el órgano de gobierno de los centros. LOCE (2002) y LOE coinciden en su constitución y funcionamiento –trabajo de forma coordinada y conforme a las instrucciones del director, cese de las funciones cuando se produce el cese del director-, con algunas matizaciones:

- ✓ La LOE regula el nombramiento de jefe de estudios y secretario, a propuesta del director "de entre los profesores con destino definitivo en dicho centro" (art. 131.3); mientras que en la LOCE (2002) "la jefatura de estudios deberá recaer en un profesor de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente" (art. 80.1). Esta precisión tiene el mismo efecto que el señalado al referir las posibilidades de acceso a la dirección de institutos de secundaria por parte de maestros de educación primaria que imparten, en tales centros, el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria.
- ✓ La LOCE (2002) considera que la Administración educativa puede cesar "a cualquiera de los miembros del equipo directivo designado por el Director, a



propuesta de éste mediante escrito razonado, previa comunicación al Consejo Escolar del centro” (art. 80.3). Y esta circunstancia no está prevista en la LOE; en la que tampoco se refiere que, en los centros de nueva creación, el jefe de estudios y el secretario sean nombrados directamente por la Administración educativa (art. 80.4, LOCE).

Es posible concluir, por tanto, que el modelo de selección de directores introducido por la LOCE (2002) en el sistema educativo español -tras los antecedentes de elección que implantó la LODE (1985)- continúa vigente, con las salvedades ya expuestas, en el marco de la LOE. Los cambios y modificaciones que esta ley introduce sí pueden explicar una orientación más *interna* del modelo, tal como se indicaba al caracterizar los desarrollos adoptados por las Administraciones educativas a partir de la LOCE (2002). La decisión democrática de la comisión para seleccionar candidatos previamente valorados con un procedimiento selectivo, el carácter del proyecto de dirección como requisito además de mérito, la preferencia por las candidaturas del propio centro, o el refuerzo de los representantes de éste en la comisión de selección son elementos que lo justifican. Considerado el carácter educativo y profesional de la dirección, cabe apuntar que se hace explícito, aunque de manera escueta y genérica, el ejercicio de la dirección pedagógica; si bien desaparece la categoría de director, con carácter básico, y se reemplaza por un indefinido “reconocimiento personal y profesional” que establecerán las distintas Administraciones. Por otra parte, aunque en el preámbulo de la LOE se afirma que “con esta Ley se asegura la necesaria homogeneidad básica y la unidad del sistema educativo”, y que como principio para la selección de directores figura el de igualdad, son muchos, tal como ocurre en la LOCE (2002), los elementos básicos del acceso a la dirección no desarrollados de manera suficiente como para garantizar homogeneidad e igualdad.

Por todo ello, los resultados de la investigación se hacen especialmente útiles y actuales: el procedimiento de selección de directores, por concurso de méritos, tendrá que ser revisado por las Administraciones ante la promulgación de una nueva ley básica; y las evidencias y disfunciones detectadas pueden contribuir, entonces, al mejor ajuste y la mejora de los procesos de selección. Margen de tiempo habrá para ello puesto que la propia LOE, en su disposición transitoria sexta, faculta a las Administraciones para que prorroguen, por el plazo máximo de un año, a los directores que finalicen su mandato en el curso escolar de entrada en vigor de la ley. Se dispone, así, de un espacio para la reflexión, en torno a los procedimientos de

acceso y su adecuado diseño, que puede orientarse con las conclusiones aquí expuestas.

### **7.3.2. Posibilidades de desarrollo de la investigación**

Las dimensiones básicas de la investigación realizada operan, a su vez, como elementos precursores de nuevos trabajos. En nuestro caso, su concurso principal ha consistido en dar soporte al análisis de las fuentes y, sobre todo, a la obtención de resultados, con el empeño de identificar las dificultades para la definición de un modelo de dirección tras el desarrollo que acometen las distintas Administraciones educativas. Pero de esas mismas dimensiones, y en el propio curso de la investigación, surgen nuevas líneas y propuestas.

- La evaluación de la función directiva es de especial relevancia, a partir de los resultados que indican su limitada consideración en los procedimientos de acceso. Es más, son escasos los precedentes en nuestro sistema educativo en torno a la evaluación de los directores, quizás por la propia necesidad de un modelo que les dé respaldo. Sin embargo, a partir de la LOPEG (1995), se han desarrollado, por las Administraciones educativas, sistemas o actuaciones de evaluación tanto en la acreditación para el ejercicio de la dirección como en la consolidación de una parte del complemento económico percibido por los directores. Diseños, en cualquier caso, que merecen interés y cuyos efectos profesionales también recomiendan patrones básicos de desarrollo. Se trata, por tanto, de una propuesta directa para la continuidad de la investigación.
- La necesidad de un catálogo de méritos para la selección de los candidatos abre, asimismo, una nueva línea próxima a los estudios descriptivos. Los objetos de la investigación se aplicarían, entonces, al análisis de los distintos méritos manejados en la selección, de tal manera que pudiera constarse su incidencia y la identificación de características y perfiles de los directivos españoles. A su vez, la determinación de determinados méritos, así como la ponderación registrada en los distintos baremos, permitiría avanzar hacia especificaciones básicas –cuya necesidad se ha advertido en nuestra investigación– que procuren la homologación y la igualdad de oportunidades de los candidatos.

- El proyecto o programa de dirección ha sido un mérito destacado, si no el principal, en todos los desarrollos. Aunque no ha ocurrido así con la consideración de su alcance, contenidos, aplicación y efectos. Por esto mismo, pueden anticiparse estudios e investigaciones que consideren los proyectos de dirección, identifiquen patrones básicos y, sobre todo, aporten modelos y criterios de valoración.
- Por último, conviene destacar, como nueva línea, el programa de formación inicial que realizan los candidatos seleccionados. Y caben, en este caso, varias propuestas: la estructura de contenidos de los cursos de formación a partir del análisis de las necesidades formativas de los candidatos; el engarce de la formación teórica con el desarrollo del periodo de prácticas; la iniciación profesional de los nuevos directores –preferentemente, de aquellos sin experiencia previa-; los sistemas y modelos de tutorías o el desempeño de los mentores que intervienen en el periodo de prácticas. Por su especial interés, se destaca la posibilidad de aplicar la investigación al engarce entre las previsiones de los programas de dirección que presentan los candidatos y el desarrollo de las prácticas que realizan.

En definitiva, un buen número de propuestas de investigación que, llegado este espacio final de nuestro trabajo, tal vez pueda argumentarse como otro indicador de su utilidad. Unida ésta a su pertinencia, aportaciones y relevancia, sólo nos queda expresar una satisfacción sincera por la tarea realizada y, sobre todo, por el alcance que pueden tener sus conclusiones.



---

## **Referencias bibliográficas**

---



## Referencias bibliográficas

**Almohalla, J. M. y otros (1991).** Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de Educación*, 294, 447-482.

**Álvarez Fernández, M. (1990).** *Investigación del perfil y la función directiva de los centros escolares*. Madrid: Fundación para la Renovación de la Escuela.

**Álvarez Fernández, M. (1991).** El panorama europeo. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 16-19.

**Álvarez Fernández, M. (1992).** Elección y aceptación de los directores: análisis de un estudio empírico. En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 49-68). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

**Álvarez Fernández, M. (1997).** La dirección educativa profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 262, 58-61.

**Álvarez Fernández, M. (1999).** *Evaluación europea de la educación: diversidad y confluencia*. Bilbao: Universidad de Deusto.

**Álvarez Fernández, M. (2000).** *El liderazgo y la calidad total*. Madrid: CISS Praxis.

**Álvarez Fernández, M. (2001).** *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Buenos Aires: Consudec.

**Álvarez Fernández, M. (2002 a).** La dirección y el funcionamiento de los centros. En *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana.

**Álvarez Fernández, M. (2002 b).** Una nueva dirección para una escuela pública de calidad. *Organización y gestión educativa*, 3, 5-8.

**Álvarez Fernández, M. (2003).** La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 15-19.

**Álvarez Fernández, M. (2004).** Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102. Salamanca: Ediciones de la Universidad.

**Álvarez Fernández, M. (coord.) (1992).** *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.

**Anderson, G.L. (1996).** The cultural politics of schools: implications for leadership. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 947-966). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

**Antúnez, S. (1991 a).** El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 8-11.

**Antúnez, S. (1991 b).** La formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 12-15.

- Antúñez, S. (1993).** *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Antúñez, S. (1994).** La actuación. En J. Gairín y P. Darder, *Organización de centros educativos. Aspectos básicos* (pp. 329-344). Barcelona: Praxis.
- Antúñez, S. (1997 a).** Mejorar la dirección en época de turbulencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 262, 44-49.
- Antúñez, S. (1997 b).** *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori.
- Antúñez, S. (2000).** *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: Horsori.
- Antúñez, S. y Gairín, J. (1996).** *La Organización Escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Antúñez, S. y Gairín, J. (1999).** Dictamen sobre el procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos. En J. Gairín y P. Darder, *Organización y Gestión de Centros Educativos* (pp. 292/235-292/242). Barcelona: CIIS-Praxis Educación.
- Armas, M. (1998).** *Dirección integral de centros educativos*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Armas, M. y otros (1999).** La conflictividad en el ejercicio de la dirección. En *Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI. IX Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. La Coruña: Diputación Provincial.
- Ball, S. (1994).** *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Bardisa, T. (1995).** *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Madrid: CIDE (documento policopiado).
- Bardisa, T. (1996).** Los órganos unipersonales de gobierno. En I. Cantón, *Manual de Organización de Centros Educativos* (pp.199-236). Barcelona: Oikos-Tau.
- Bardisa, T. (1998).** Las metáforas de la dirección. En *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 325-340). Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización de la Universidades de Alcalá, Complutense y UNED.
- Bass, B. M. (1988).** El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (ed.), *La gestión ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Bass, B. M. (2000).** El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En ICE de la Universidad de Deusto, *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 331-361). Bilbao: Ediciones Mensajero.



- Batanaz, L. (2000).** Hacia la profesionalización de la función directiva en España: una investigación basada en el pensamiento del colectivo docente. En *Liderazgo organizativo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 429-439). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/Mensajero.
- Batanaz L. y Álvarez Castillo, J. L. (2002).** Hacia la profesionalización de la función directiva en España: un estudio basado en las concepciones del profesorado. *Bordón* 54 (1), 19-37.
- Bates, R. (1992).** *Liderazgo y cultura escolar*. Ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla: GID.
- Bates, R. (1994).** Teoría crítica y Administración educativa. En J. M. Escudero y M.<sup>a</sup> T. González (coords.), *Profesores y escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Baz, F., Bardisa, T. y García, C. (1994).** *La dirección de centros escolares*. Zaragoza: Edelvives.
- Bazarra, L., Casanova, O. y García Ugarte, J. (2005).** Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio. Madrid: Narcea.
- Beck, L. G. y Murphy, J. (1993).** Metaphors of the principalship in the 1990s. En L. G. Beck y J. Murphy (eds.), *Understanding the principalship. Metaphorical themes 1920s-1990s*. Nueva York: Teachers College Press.
- Beltrán de Tena, R. y otros (2004).** Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 35-76. Salamanca: Ediciones de la Universidad.
- Beltrán Llavador, F. (1995).** Tradición y cambio en la dirección escolar. En G. Frigerio (coord.), *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección* (pp. 113-116). Buenos Aires: Kapeluz.
- Beltrán Llavador, F. (2004).** La formación para el desempeño de la dirección escolar. *Andalucía Educativa*, 44, 25-28.
- Bennis, W., Spreitzer, G. y Cummings, Th. (2002).** *El futuro del liderazgo*. Bilbao: Deusto.
- Bernal, J. L. (1992).** El equipo directivo como representante de la Administración y de la comunidad educativa. En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 87-95) Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Bernal, J. L. (2004).** El modelo de dirección LOCE. *Organización y gestión educativa*, 3, 15-20.
- Bernal, J. L. y Jiménez, J. (1992).** *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Madrid: CIDE.

- Bernat, A. (1991).** La profesionalización de las tareas directivas y de apoyo a la docencia. *Bordón*, 43, 117-118.
- Bolam, R. (1996).** Dirección eficaz para centros eficaces. En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 403-416). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2000 a).** El liderazgo compartido según Peter Senge. En AA.VV., *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 459-471). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2000 b).** *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J. L. (2002).** *Reformas y retórica: la reforma educativa de la LOGSE*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Borrell, N., Teixidó, J. y Tomas, M. (1998).** *La comunitat educativa envers la direcció escolar*. Barcelona: FEDEC.
- Borrell, E. y Chavarría, X. (2001).** *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de los centros docentes*. Barcelona: CISS Praxis.
- Bryman, A. (1996).** Leadership in organizations. En S. R. Clegg, C. Hardy y W. R. Nord (eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 276-292). Londres: Sage.
- Buj, A. y Sánchez, I. (1999).** Profesiones y ocupaciones. Apuntes sobre la carrera docente en España. *Bordón* 51 (1), 19-30.
- Burns, J. M. (1978).** *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- Caballero, J. y Salvador, F. (2004).** Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986).** *Becoming critical: education, knowledge an action research*. Brighton: Falmer Press.
- Cohen, M. D., March, J. G. y Olsen, J. P. (1972).** A garbage can model of organizational choice. *Administration Science Quarterly*, 17, 1-25
- Conley, D. y Golman, P. (1994).** Then propositions for facilitative leadership. En J. Murphy y K. S. Louis (eds.), *Reshaping the principalship: insights from transformational reform efforts*. California: Corwin Press.
- Consejo Escolar del Estado (1988).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1986-1987*. Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1989).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1987-1988*. Madrid: MEC.

- Consejo Escolar del Estado (1990).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1988-1989.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1991).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989-1990.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1992).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-1991.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1993).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-1992.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1994).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-1993.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1995).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993-1994.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1996).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-1995.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1997).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1995-1996.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1998).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-1997.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (1999).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-1998.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (2000).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1998-1999.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (2001).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1999-2000.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (2002).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2000-2001.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (2003).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2001-2002.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (2004).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002-2003.* Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado (2005).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2003-2004.* Madrid: MEC.
- Copland, A. y McLaughlin, M. W. (2000).** Repensando el liderazgo escolar: desde el rol tradicional a una función compartida en un modelo de reforma de la escuela basado en la

- indagación. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 137-159). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Coronel, J. M. (1994).** El trabajo de los directores en los centros escolares: una revisión de estudios y experiencias de investigación. *Bordón*, 2, 175-184.
- Coronel, J. M. (1996).** *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Coronel, J. M. (1998).** *Organizaciones escolares: Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Crow, G. M. (1998).** Implications for leadership in collaborative schools. En D. G. Ponder (ed.), *Restructuring schools for collaboration: promises and pitfalls* (pp. 135-153). Albany: Suny Press.
- De Miguel, M. (1989).** Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 21-56.
- De Puelles, M. (1999).** *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- De Vicente Algeró, F. J. (2001).** La búsqueda de la calidad: la dirección escolar en los centros públicos. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 6-12.
- De Vicente, P. y otros (1995).** Problemática de los profesores que ocupan cargos directivos y sus carencias acerca del ejercicio de la función directiva. Un estudio descriptivo. *Enseñanza*, 13, 127-152.
- De Vicente, P. y otros (2001).** *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: Mensajero.
- Domínguez Fernández, G. y Mesanza, J. (coords.) (1996).** *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Duke, D. L. (1996).** Perception, prescription and the future of school leadership. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 841-872). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Egido, I. (1992).** El director de centros: apuntes de un estudio comparado. En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 97-101). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Egido, I. (1998).** *Directores escolares en Europa*. Madrid: Escuela Española.
- Egido, I. y Paredes, J. (1994).** La dirección de centros escolares públicos: su concreción legal en España (1938-1993). *Tendencias Pedagógicas*, 1, pp. 87-99.
- Elmore, R. F. (2000).** *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.

- Elmore, R. F. (2003).** Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-52.
- Englund, T. (1996).** Are professional teachers a good thing? En I. F. Goodson y A. Hargreaves (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 75-87). Londres: Falmer Press.
- Escolano, A. (1980).** Diversificación de profesiones y actividades educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 147, 83-87.
- Escudero, J. M. (1997).** El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 47-72). Madrid: UNED.
- Escudero, J. M. (2004).** Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, 22, 139-158. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Escudero, J. M. y López Yáñez, J. (coords.) (1992).** *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- Estruch, J. (2000).** La eficiencia no siempre produce eficacia. Las disfunciones en la dirección de institutos de Secundaria. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 31-34.
- Estruch, J. (2001).** Historia de la dirección escolar en España: entre la dependencia ministerial y la presión corporativa. *Organización y Gestión Educativa* 3, 3-5.
- Estruch, J. (2002 a).** *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: CIIS-Praxis.
- Estruch, J. (2002 b).** Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, pp. 77-90.
- Estruch, J. (2002 c).** La crisis del modelo directivo no profesional. Un estudio empírico. *Bordón* 54 (4), 519-526.
- Estruch, J. (2004 a).** La selección de directores escolares en Europa. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 21-24.
- Estruch, J. (2004 b).** La profesionalización de la dirección escolar. *Escuela*, 3267 (10-06-2004), 16-17.
- Euridyce (1996).** *Los directores escolares en la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea/Euridyce.
- Euridyce (1997).** *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas: Comisión Europea/Euridyce.
- Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI) (2005).** Manifiesto sobre la LOE. *Escuela*, 3686 (24/11/2005), 30.
- Fernández Díaz, M. J., Álvarez, M. y Herrero, E. (2002).** *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.

- Fernández Enguita, M. (1993).** *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencanto*. Madrid: Morata.
- Fernández Rodríguez, J. M.<sup>a</sup> y Cárdenas, I. (2004).** *Compilación actualizada de Derecho educativo*. Barcelona: Edebé.
- Fernández Serrat, M.<sup>a</sup> L. (2002).** *Dirigir centros educativos*. Granada: GEU
- Fiedler, F. E. (1967).** *A theory of leadership effectiveness*. Nueva Cork: McGraw-Hill.
- Firestone, W. A. (1996).** Leadership: roles or functions? En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 395-418). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2002).** *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (1988).** Currículum para la formación de directores. En R. Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Actas del II Congreso Mundial Vasco* (pp. 237-244). Madrid: Narcea.
- Gairín, J. (1991).** La dirección participativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 26-27.
- Gairín, J. (2003).** La formación de directivos: ¿una encrucijada con solución? *Organización y gestión educativa* 2, 22-27.
- Gairín, J. (2004).** La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, 22, 159-191.
- Gairín, J. (dir.) (1995).** *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE-MEC.
- Gairín, J. y Darder, P. (coords.) (1994).** *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. y Darder, P. (coords.) (1995).** *Estrategias e instrumentos de gestión educativa*. Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. y Villa, A. (1999).** *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Garagorri, X. y Municio, P. (1997).** *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- García Carrasco, J. (1988).** La profesionalización de los profesores. *Revista de Educación*, 285, 111-123.
- García Garrido, J. L. (2001).** La dirección escolar en la Unión Europea. En *Dirección escolar y calidad educativa*. Madrid: FUHEM.

- García Garrido, J. L. (2002).** La nueva Ley de Calidad: reflexiones desde la perspectiva internacional. *Revista de Educación*, 329, 23-37.
- García Olalla, A. (1998).** *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del estado español*. Tesis doctoral inédita. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gento, S. (1996).** Liderazgo pedagógico del director del centro educativo. En A. Medina y S. Gento (coords.). *Organización pedagógica del nuevo centro educativo* (pp. 77-115). Madrid: UNED.
- Gervilla, E. (1993).** *Postmodernidad y educación*. Madrid: Dykinson.
- Gimeno, J. (1997).** Entre la comunidad y el mercado. *Cuadernos de Pedagogía*, 262, pp. 50-56.
- Gimeno, J. (coord.) (1995).** *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.
- Gómez Dacal, G. (1991).** Las funciones directivas y su profesionalización. *Bordón* 43 (2), pp. 119-129.
- Gómez Dacal, G. (1992).** El director de centros: ¿profesional o cargo? En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 23-48). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Gómez Llorente, L. (2004).** De dónde venimos y adonde vamos. Bosquejo de una trayectoria. En J. Gimeno y J. Carbonell (coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp. 15-38). Barcelona: CISSPRAXIS.
- González, M.<sup>a</sup> T. (1990).** La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela. En *El centro educativo: nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, Universidad de Sevilla.
- González, M.<sup>a</sup> T. (2003).** El liderazgo en tiempos de cambio y reforma. *Organización y Gestión Educativa*, 6, pp. 4-8.
- Gorrochotegui, A. A. (1997).** *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Madrid: La Muralla.
- Grace, G. (2000).** Research and the challenge of contemporary school leadership: the contribution of critical scholarship. *British Journal of Educational Studies*, 48 (3), 231-247.
- Greenfield, W. D. (ed.) (1987).** *Instructional leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guarro, A. Hernández, V., Luengo, F y Santana, P. J. (1997).** La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCED): análisis de la situación de las propuestas que hace la Ley. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 73-98). Madrid: UNED.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1987).** Instructional leadership in the school context. En W. D. Greenfield (ed.), *Instructional leadership* (pp. 179-203). Boston: Allyn and Bacon.

**Hanson, E. M. (1990).** School-based management and educational reform in the United States and Spain. *Comparative Education Review*, 6 (1), pp. 19-34.

**Hanson, E. M. y Ulrich, C. (1992).** El sistema español de dirección de centros docentes: un punto de vista crítico. En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 69-83). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

**Hargreaves, A. (1996).** *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

**Hargreaves, A. y Goodson, I. F. (1996).** Teachers' professional lives: aspirations and actualities. En I. F. Goodson y A. Hargreaves (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). Londres: Falmer Press.

**Hattam, R., Mcinerney, P., Lawson, M. y Smyth, J. (1999).** *Enhancing teacher's learning* (Teacher's Learning Project, Investigation Series). Adelaida: Flinders Institute for the Study of Teaching.

**Heifetz, R. y Linski, M. (2003).** *Liderazgo sin límites*. Barcelona: Paidós.

**Hopkins, D. (2001).** *School improvement for real*. Londres y Nueva Cork: Routledge/Falmer.

**Hortal, A. (1993).** Ética de las profesiones. *Diálogo Filosófico*, 23, 205-222.

**House, R. J. (1971).** A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Leadership Review*, 16, 321-339.

**Hoyle, E. (1986).** *The politics of school management*. Londres: Routledge.

**Hoyle, J. R., English, F. W. y Steffy, B. E. (2002).** *Aptitudes del directivo de centros docentes*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

**Hunt, J. G. (1999).** Transformational/charismatic leadership's transformation of the field: An historical essay. *Leadership Quarterly*, 10, 129-144.

**Husen, T., Tuijnman, A. y Halls, W. D. (1992).** *Schooling in modern european society*. London: Pergamon Press.

**Inbar, D. (1990).** From teaching to principalship: some perceptual changes in the time dimension. En M. Ben-Peretz y R. Bromme, *The nature of time in schools* (pp. 282-295). Nueva York: Teachers College Press.

**INCE (1998).** Diagnóstico del sistema educativo 1997. Funcionamiento de los centros. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Educación (MEC).

**Konzen, J. M. (1991).** *The role of the principal in development*. Washington: National Catholic Educational Association.



- Leithwood, K. (1994).** Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Leithwood, K. (2004).** El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transnacionales. En A. Villa (coord.), *Dirección para la incorporación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Leithwood, K., Jautzi, D. y Steinbach, R. (1999).** Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Leonard, L. y Sharratt, L. (1998).** Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2), 243-276.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. y Genge, M. (1996).** Transformational school leaderships. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 785-840). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Llorent, V. (1995).** *La comunidad educativa desde una perspectiva europea. Control y gestión de centros escolares*. Madrid: CECE-ITE.
- Llorent, V. y Oria, M.<sup>a</sup> R. (1998).** *La dirección escolar*. Madrid: Bruño.
- López, R. (1998).** *Mundialización y perfiles profesionales*. Barcelona: ICE-Horsori.
- López Yáñez, J. (1992).** Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares. En J. M. Escudero y J. López (coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 311-340). Sevilla: Arquetipo.
- López Yáñez, J. (1998 a).** Malos tiempos para la lírica. Formación de directivos escolares en momentos de crisis. En *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 281-290). Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización de las Universidades de Alcalá, Complutense y UNED.
- López Yáñez, J. (1998 b).** La dirección de las instituciones educativas. En V. Llorent (dir.), *La dirección escolar* (pp. 5-40). Madrid: Bruño.
- López Yáñez, J. (2003).** Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras, *Revista de Educación*, 332, 75-95.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Nicastro, S. (2002).** *El análisis de las organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.
- López Yáñez y otros (2003).** *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (dirs.) (1996).** *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.

- Lorenzo, M. (1994).** *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo, M. (1997, a).** El modelo socialista de dirección de centros educativos en los Informes del Consejo Escolar del Estado y de las Comunidades Autónomas. *Revista de la Escuela Universitaria de EGB*. Melilla.
- Lorenzo, M. (1997, b).** La dirección de los centros educativos como liderazgo pedagógico. *Revista del Centro de Profesores*. Granada.
- Lorenzo, M. (1997, c).** La formación directiva en la década de los Noventa: qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el siglo XXI. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- Lorenzo, M. (1998).** Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas. En M. Lorenzo y otros (coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: GEU.
- Lorenzo, M. (2000).** La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo. En M. Lorenzo y otros (coords.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI CIOIE* (pp. 185-197). Granada.
- Lorenzo, M. (2001).** Visiones actuales del liderazgo en el sistema educativo español. En L. Baltanáz (ed.), *Actas del I Congreso Nacional sobre el liderazgo en el sistema educativo español*. Córdoba: Universidad.
- Lorenzo, M. (2004).** La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.
- Lotto, L. S. (1990).** Thinking and theorizing about organizations and educational administration. En P. W. Thuston y L. S. Lotto (eds.), *Advances in Educational Administration, 1-A*, (pp. 27-71). Greenwich: JAI Press.
- Luhmann, N. (1997).** *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- Marcelo, C. (1994).** *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1998).** ¿Qué directores y qué formación demandan los nuevos tiempos? En *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 395-402). Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización de la Universidades de Alcalá, Complutense y UNED.
- Marchesi, A. (1998).** *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín Bris, M. (coord.) (1999).** *Dirección y gestión de centros educativos. Planificación y calidad*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

- Martínez Ruzafa, J. A. (2004).** La dirección de centros escolares. En M.<sup>a</sup> T. González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mayer, J. W. y Rowan, B. (1978).** The structure of educational organizations. En J. W. Meyer y otros (eds.), *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEC (1969).** *Libro Blanco sobre la educación en España*. Madrid: MEC.
- MEC (1994).** *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: MEC.
- MEC (1995).** *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Síntesis del debate*. Madrid: MEC.
- MEC (2004).** *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*. Madrid: Secretaría General de Educación.
- Medina, A. (coord.) (1997).** *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- Medina, A. y Gento, S. (coords.) (1996).** *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: UNED.
- Mestres, J. (1988).** Gobierno de los centros y participación. En *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 219-251). Alicante: Instituto de Estudios Juan Gil-Albert/Caja de Ahorros Provincial de Alicante.
- Montero, A. (1994).** Estructura y participación en los centros escolares. En J. López Yáñez y M. Sánchez Moreno (dirs.), *Para comprender las organizaciones escolares* (pp. 39-79). Sevilla: Repiso, Biblioteca Universitaria.
- Montero, A. (1994).** Liderazgo educativo. *Escuela Española*, 3178, 2.
- Montero, A. (1996).** Dirigir y organizar. *Andalucía Educativa*, 1, 6.
- Montero, A. (1998).** *Educación y referencia normativa. Otra aproximación a las organizaciones escolares*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Montero, A. (1998).** *Acreditación para la función directiva. La necesaria contribución de los modelos participativos*. Comunicación presentada al V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, 10 a 13 de noviembre de 1998.
- Montero, A. (2003).** *Sistema educativo y leyes básicas. Del derecho a la educación a la calidad de la educación*. Madrid: Santillana.
- Montero, A. (2004).** Muchos los llamados y pocos los elegidos. Requisitos y procedimientos de acceso a la dirección. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 25-28.
- Montero, A. (2004).** La ley y el deseo. *Escuela*, 3643 (18/11/2004), 2.

- Moreno, J. M. (1997).** Estudio comparado de los modelos de acceso-selección a la dirección de centros escolares. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 99-109). Madrid: UNED.
- Morin, E. (1992).** *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1995).** *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Morin, E. (1998).** *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M<sup>a</sup>. J. (1999):** *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: MEC-CIDE.
- Murillo, F. J. y Barrio, R. (1999).** Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación*, 319, 201-222
- Murillo, F. J. y Muñoz Repiso, M. (2002).** *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, M.<sup>a</sup> J. (2001).** *La dirección escolar el marco socio-educativo actual*. Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones.
- Nicastro, S. (1997).** *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. (1998, a).** El trabajo de la dirección escolar. Dificultades corrientes y modalidades habituales de respuesta. *Novedades Educativas*, 91, 28-29.
- Nicastro, S. (1998, b).** La dirección escolar y sus metáforas. *Novedades educativas*, 87, 26-27
- Nicastro, S. (1999).** El director en el centro. Dinámica y vicisitudes del trabajo directivo. *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 147-155). Barcelona: Praxis.
- Ogawa, R. T. y Bossert, S. T. (1995).** Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224-243.
- Ojembarrena, R. (2000).** *Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV*. Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.
- Oria, R. M.<sup>a</sup> (2002).** *Estructuras legales, administrativas y organizativas para el ejercicio de la función directiva: los casos comparados de Inglaterra, Francia, Italia y España*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Tesis doctoral. Director: Vicente Llorent Bedmar.
- Pascual, R. (1993).** *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993).** *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diferentes países*. Victoria: Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Pascual, R. y Villa, A. (coords.) (1992).** *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto/Mensajero.
- Pérez Pérez, R. (1998).** Crisis en la dirección de las instituciones docentes. Una visión histórico-cultural. En *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 305-324). Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización de la Universidades de Alcalá, Complutense y UNED.
- Pobrete, M. y García A. (2003).** Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos. En J. Gairín y otros (coords.), *Propuestas para la formación en las organizaciones educativas*. Barcelona: Grupo EDO, Universidad Autónoma.
- Quintero, A. (1997).** La dirección escolar: algunas interrogantes al nuevo procedimiento de acreditación y formación. *Bordón*, 49 (1), 57-69.
- Quintero, A. (2002).** La dirección en Secundaria: intenciones y realidad. *Bordón*, 54 (1), 115-131.
- Renihan, P. (1985).** Organizational theory and the logic of dichotomy. *Educational Administration Quarterly* 4 (21), 121-134.
- Reynolds, D. y otros (1997).** *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Riu, F. (2003).** *Calidad para todos. Compendio y análisis crítico de las leyes en vigor*. Barcelona: Edebé.
- Roca, E. (1996).** La función directiva en el sistema educativo español. Evolución reciente y situación actual. En *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 467-488). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/Mensajero.
- Rost, J. C. (1991).** *Leadership for the twenty-first century*. Nueva York: Praeger.
- Ruiz Ruiz, J. M. (1994).** La actuación de los directivos. *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 470/5-470/11). Barcelona: Praxis.
- Sáenz, O. (1993).** Perspectivas actuales de la organización. En M. Lorenzo y O. Sáenz (dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Sáenz, O. y Debón, S. (1999).** Estudio crítico de la dirección escolar en España. *Revista Española de Pedagogía*, 213, 281-308.
- Sáenz, O. y Debón, S. (2000).** El acceso a la dirección escolar en España. *Bordón*, 52 (1), 107-122.
- Sagi-Vela, L. (2004).** *Gestión por competencias*. Madrid: ESIC.

- San Fabián, J. L. (1992).** *Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales*. Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla: GID.
- San Martín, A. y Beltrán, F. (2004).** Las organizaciones escolares, a prueba de reformas. En J. Gimeno y J. Carbonell (coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp. 145-158). Barcelona: CISSPRAXIS.
- Sánchez Moreno, M. (1998).** La formación de los directores escolares. En V. Llorent (dir.), *La dirección escolar* (pp. 121-135). Madrid: Bruño.
- Santos Guerra, M. A. (2000).** *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarasúa, A. (2003).** La dirección escolar: selección y formación. *Organización y Gestión Educativa*, 2, p. 2.
- Senge, P. M. (1992).** *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. M. (1995).** *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.
- Sobrado, L. M. (1992).** Formación y desenvolvimiento profesional de la dirección de centros docentes en la reforma educativa. En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del 1º Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 185-193). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Southworth, G. (1990).** Leadership, headship and effective primary schools. *School Organization* 1 (10), 3-16.
- Southworth, G. (2002).** Instructional leadership in schools: reflections an empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22 (1), 73-91.
- Teixidó, J. (1996).** *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat.
- Teixidó, J. (2000).** El acceso a la dirección de un centro escolar público. En *Liderazgo organizativo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 523-532). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/Mensajero.
- Teixidó, J. (2002).** Dar más autoridad a los directores, ¿para qué? *Organización y Gestión Educativa*, 3, 9-11.
- Teixidó, J. y otros (1999).** *El projecte de direcció*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Tenorth, H. (1988).** Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77-92.
- Tomàs, M. (2001).** Estudio de las percepciones de la comunidad educativa respecto a lo que la LOPEG señala sobre la dirección escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 13-17.

- Touriñán, J. M. (1984).** Imagen social de la Pedagogía. *Bordón*, 253, 601-630.
- Touriñán, J. M. (1987).** Función pedagógica y profesiones de la educación. *Bordón*, 39, 31-51.
- Touriñán, J. M. (1990).** La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 141, 9-23.
- Touriñán, J. M. (1991).** Conocimiento de la educación y función pedagógica: el estudio de la competencia profesional. *Teoría de la Educación*, 3, 13-27.
- Touriñán, J. M. (1995).** Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 411-437.
- Touriñán, J. M., Rodríguez, A. y Lorenzo, M. M. (1999).** Profesionalización de la educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad. *Bordón* 51, 61-70.
- Unión Profesional de Directores de Institutos de Educación Secundaria de Madrid (2005).** Manifiesto. *Escuela*, 3684 (10/11/2005), 30.
- Veenman, S. (1996).** El director de centros docentes como formador. En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 557-577). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Villa, A., Auzmendi, E. y Villardón, L. (1996).** *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación. Creencias, actitudes y conductas directivas*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Gairín, J. (1996).** Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica. En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 489-555). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Villa, A. y García, A. (2003).** El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 4-14.
- Villa, A. y otros (1998).** *Principales dificultades de los equipos directivos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Viñao, A. (1990).** *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela pública graduada en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- Weick, K. E. (1976).** Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 1 (21), 1-19.
- Zabalza, M. A. (ed.) (1996).** *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago: Tórculo.







