

SITUACIÓ DE LA DIRECCIÓ DE CENTRES ESCOLARS PÚBLICS EN EL PAS DE LA LODE A LA LOPEG.

Joan Teixidó i Saballs
Departament de Pedagogia de la UdG

D'un temps ençà la direcció escolar s'ha convertit en un tema de candent actualitat que, entre d'altres factors, es reflecteix en el fet que a la LOGSE hagi estat considerada explícitament com un dels factors claus per tal de millorar la qualitat de la tasca que es duu a terme a les intitucions educatives. Fora del nostre país, especialment a l'àmbit anglosaxó, són múltiples els estudis que posen de manifest aquesta tendència, entre els quan se'n destaca, per la dimensió pública que ha obtingut i per la representativitat de l'organisme que l'auspicia, l'informe de la OCDE sobre la qualitat de l'ensenyament. En el nostre context immediat, si bé no comptem amb estudis tant exhaustius, sí que hi ha el convenciment d'amplis sectors de la comunitat educativa, des del professorat als pares, passant per l'administració educativa i també pels sindicats d'ensenyants entorn del fet que el bon funcionament de les escoles únicament és possible si paral·lelament es dona una millora en la direcció. D'alguna manera, es tracta de revitalitzar aquell vell aforisme que sosté que una escola que no funciona gaire bé potser que tingui un bon director o potser que en tingui un que no ho sigui tant ; ara bé, el que és segur és que al davant d'una escola de qualitat segur que hi ha un bon director. El problema rau a posar-nos d'acord sobre què entenem per una escola que funcioni bé ? i, com a correlat d'aquesta primera part de la tesi, què és un bon director ?.

Fruit d'aquest interès creixent per la direcció en els darrers anys han aparegut nombroses publicacions i s'han realitzat diverses trobades científiques entre les quals destaquem les *I, II i III Jornades sobre Direcció Escolar*, organitzades pel Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya els anys 1991, 1993 i 1996 ;, el *I i II Congressos Internacionals sobre Direcció Escolar* organitzats per l'ICE de la Universitat de Deusto -1992 i 1996- ; el *Seminari sobre Direcció de Centres Escolars* organitzat pel Consell Escolar de l'Estat -1993- ; la *Jornada/Debat sobre els Reptes de la Funció Directiva a l'Ensenyament Secundari* organitzada per la Direcció Provincial del MEC de Madrid, -1993-, ha constituït motiu de ponències i estudi en d'altres congressos d'àmbit més general (*I, II, III i IV Congressos Interuniversitaris d'Organització Escolar* : Barcelona, 1990; Sevilla, 1992, Santiago de Compostel.la, 1994 i Tarragona, 1996); han aparegut publicacions específiques sobre el tema (*Bordón*, núm. 43, 1991; *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 189 i 222 ; *Organización y Gestión Educativa*, , núm. 3-1994) i s'han incrementat considerablement les activitats de formació inicial i permanent.

Aquest notable desenvolupament teòric, en els darrers anys, suposava un fort contrast i ho comparem amb la situació de crisi de la direcció que es vivia als centres educatius, la manifestació més vistent de la qual, des d'un vessant quantitatiu, quedava reflectida en les estadístiques anuals del Consell Escolar de l'Estat referides a la presentació de candidatures a la direcció en les quals es mostrava una alarmant manca de candidats i, sobretot, des d'una perspectiva qualitativa, les conseqüències negatives que es derivaven d'aquesta situació, tant per als centres com per als candidats que sense haver mostrat cap desig

d'ésser directors eren nomenats per l'Administració educativa per un període transitori d'un curs escolar. Aquesta situació d'inquietud va donar lloc a dos documents de debat adreçats a la comunitat educativa: *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, del Ministeri d'Educació i Ciència i *Direcció i gestió de centres públics* elaborat pel Consell Escolar de Catalunya els quals constitueixen l'embrió de la *Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents*, (BOE de 21 de novembre de 1995), el títol II de la qual es dedica als òrgans de govern dels centres docents públics i, posteriorment, els Reglaments Orgànics dels Centres Docents Públics de Primària i Secundària (DOGC núm. 2218, de 14 de juny del 1996), en el capítol 2, secció 2^a dels quals es delimiten les competències dels òrgans unipersonals de govern, així com el procés d'elecció, nomenament i cessament dels directors.

Tots aquests documents i textos legals coincideixen en la conveniència de mantenir el model de direcció participativa establert a la LODE, advertint que no es tracta de canviar el model existent sinó de desenvolupar-lo en totes les seves dimensions, operant-hi els canvis necessaris. Arran d'aquesta actitud inicial, a la llum dels problemes i disfuncions que presenta la direcció dels centres públics, es proposa l'adopció d'un conjunt de mesures per part de l'Administració Educativa per tal "d'incentivar l'exercici de la funció directiva, afavorir que els professors més interessats i més preparats estiguin disposats a assumir aquesta responsabilitat i dotar de majors competències l'exercici de la seva funció, en el marc d'una major autonomia dels centres docents" (MEC, 1994:9).

Al llarg de tot aquest procés l'actitud de la Comunitat Educativa ha estat, en general, d'interès i d'expectació pel desenvolupament de tot el procés, amb alguns episodis en els quals es posà de manifest, bàsicament, l'oposició dels sindicats, organitzacions de professorat i algunes associacions de pares: Els principals aspectes crítics exposats per aquests col·lectius se centren en tres aspectes (BERNAL, 1995 :35):

- a) es postula que l'organització dels centres es jerarquitzava, introduint-hi la carrera docent d'una manera normativa
- b) es preveu que es tendirà vers una gestió real dels centres (independentment del model en què s'incrigui) menys democràtica, abandonant en part l'esperit que havia donat lloc a la LODE
- c) constitueix un intent d'introduir novament, d'una forma disfressada, el cos de directors.

Des d'una altra òptica, l'Administració educativa, les patronals de centres privats i algunes conferacions de pares defensen el caire innovador de la llei per a l'assoliment de majors cotes de qualitat. Així es desprèn de les paraules de l'aleshores Secretari d'Estat d'Educació, Álvaro Marchesi, en ésser interrogat sobre les intencions de donar lloc al naixement de la llei: "la voluntat del Ministeri d'Educació i Ciència és aconseguir un ensenyament públic de major qualitat, més capaç d'oferir una resposta educativa satisfactòria a les demandes de la societat i a les que puguin plantejar els diversos sectors de la comunitat educativa" (*Escuela Española*, 23-3-95). Amb aquesta intenció, es desenvolupa un model de direcció amb tres punts bàsics de sustentació:

- a) la participació : el director continua essent elegit pel Consell Escolar
- b) una major preparació dels candidats : s'exigeix estar en possessió d'uns mèrits per tal d'accedir a la direcció.
- c) més incentius : s'estableixen més incentius, tant econòmics com professional, pels qui hagin estat directors.

En síntesi, es pretén que la direcció constitueixi una opció professional més atractiva per als docents amb major preparació i capacitat per a l'organització.

No és la pretensió d'aquest escrit de donar suport ni tampoc de desacreditar aquests posicionaments ; de fet, no podem dir-ne res amb seguretat fins que no hagin transcorregut alguns anys des de la seva posta en pràctica .Ara per ara, tot els esdeveniments que s'han succeït des de la promulgació de la llei són molt recents: convocatòria pública per sol.licitar l'acreditació per a la direcció, convocatòria i realització de cursos de formació, realització del primer procés electoral a l'empar de la nova llei i inici del nou curs escolar, en el qual hi coexisteixen directors nomenats de nou amb d'altres que esgoten el seu període de mandat derivat de la LODE.

D'acord amb l'objectiu bàsic de la recerca, el qual, tal i com hem delimitat a la introducció, és donar a conèixer les diverses percepcions que la Comunitat Educativa catalana té en relació a les innovacions i canvis que presenta la direcció escolar arran de la promulgació i implementació de la LOPEG, en aquest capítol, intentarem de donar compte de la situació actual en què es troba la direcció escolar. Per fer-ho partirem de l'estudi dels antecedents propers per tal d'entendre les raons que impulsen el canvi que dona lloc al model actual, el qual és percebut de diversa manera per la Comunitat Educativa. L'estructura bàsica d'aquest capítol d'emmarcament teòric, per tant, és la següent :

Direcció escolar

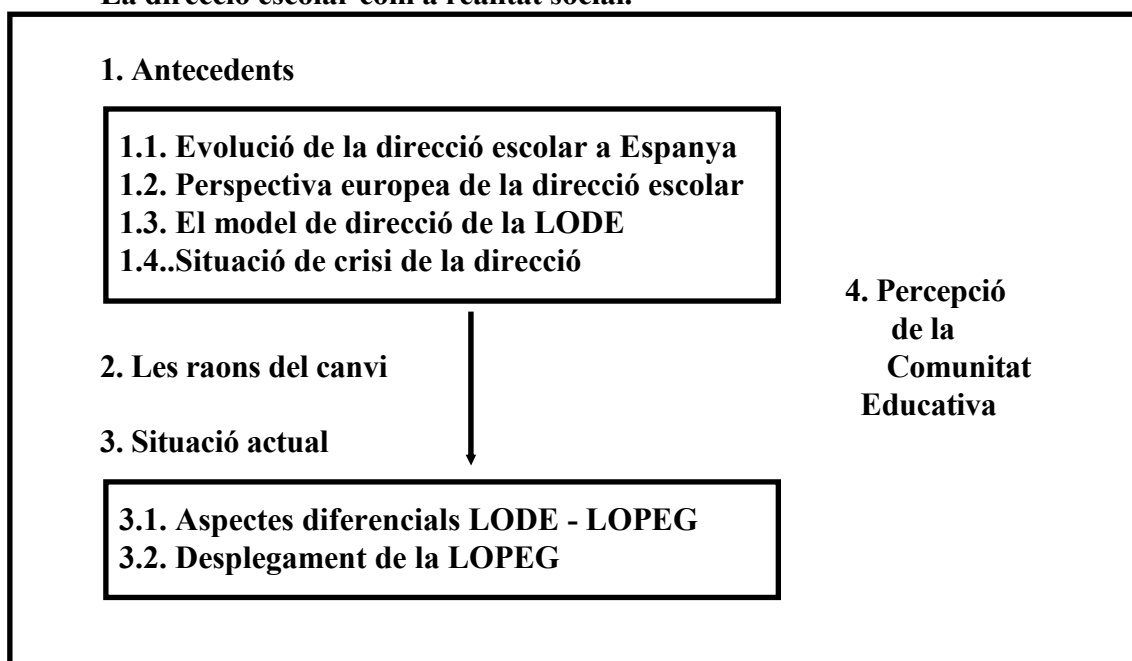


Quadre núm 1. Perspectiva d'anàlisi de la direcció escolar

En l'intent de caracteritzar la situació actual en què es troba la direcció actual, en tant que objecte de percepció a l'entorn del qual ens interessa aprofundir, no podem oblidar que es tracta d'una realitat social i, com a tal, no es tracta d'un constructe estable i inalterable, sinó que és quelcom mòbil i en contínua evolució. La comprensió de la situació actual en què es troba la direcció escolar exigeix, en primer lloc, de fer-nos una composició de lloc de quina ha estat la situació que ha portat a la promulgació de la nova llei i quin ha estat el procés pel qual s'hi ha arribat. Això ens porta a donar una ullada a l'evolució recent de la direcció escolar a l'estat espanyol , a tenir en compte quina és la

panoràmica de la direcció en el nostre entorn més immediat (els països de la U.E.), a considerar les característiques bàsiques del model de direcció que es deriva de la LODE i, òbviament, a analitzar quines han estat les principals disfuncions detectades en aquest model. Un cop establerts els antecedents considerarem les raons socials que han impulsat al canvi i, finalment, apuntarem i analitzarem els principals aspectes diferencials o innovacions que la LOPEG presenta respecte de la LODE i la forma com han estat desenvolupats. En síntesi, la representació gràfica de l'estructura del capítol és la següent :

La direcció escolar com a realitat social.



Quadre núm 2. Esquema del capítol

1. Antecedents.

Per tal de comprendre la percepció que el conjunt del Comunitat Educativa té dels canvis introduïts per la LOPEG hem de partir necessàriament de la caracterització del model directiu instaurat arran de la LODE, el qual té els seus orígens ideològics a la Constitució de 1978 en la qual es posen les bases per a l'assoliment d'una situació d'equilibri entre la participació efectiva dels ciutadans en la gestió i la necessitat d'un control centralitzat, garant de la unitat de l'estat. El pas d'un sistema polític autoritari a un sistema democràtic impulsa un model de gestió escolar inspirat en el propi sistema polític que, seguint la nomenclatura proposada per HANSON i ULRICH (1992:72), denominarem de "gestió basada en les necessitats del centre" el qual es fonamenta en la participació, l'elecció i la creació d'un òrgan amb representació de les diverses forces integrades a l'escola, a imatge del Parlament polític.

El model de govern basat en les necessitats del centre s'inicia oficialment amb la Llei Orgànica del Dret a l'Educació, promulgada el 1985, tot i que algunes reformes ja havien estat introduïdes per l'efímera Llei Orgànica de l'Estatut de

Centres Escolars (LOECE) de 1980; ara bé, tot i que ambdues lleis postulen la participació, la LODE representa una "plantejament més populista, més intervencionista i amb un major desenvolupament de les estructures organitzatives" (GAIRÍN I PÉREZ GUEDE, 1987:426).

La gestió basada en el centre parteix de la idea que una institució educativa que es recolza en pràctiques democràtiques donarà lloc a un fort lideratge educatiu que farà avançar la qualitat de l'educació en l'intent de donar la resposta més adequada a la necessitats educatives dels alumnes i del context.

En la pràctica, la democratització es concreta en tres aspectes bàsics: a) cada comunitat escolar tria el seu màxim òrgan de govern (el Consell Escolar) on hi són representats els diversos estaments; b) el Consell Escolar tria el director del centre, i c) el director executa un programa específic que ha proposat per a la millora del centre, en funció del qual ha estat elegit.

Aquest tipus de gestió hauria de possibilitar el desenvolupament de les característiques distintives de cada centre (trets d'identitat expressats en el Projecte Educatiu), la qual cosa facilitaria la ruptura de la tradicional uniformitat entre els diversos centres.

El procés d'elecció del director constitueix un aspecte clau per a l'èxit del model en tant que és un element fonamental a l'hora de decidir les necessitats de desenvolupament de cada centre. Talment com si es tractés d'un candidat a ocupar un càrrec polític (TEIXIDÓ, 1992), els professors que volen ser elegits com a directors, desenvolupen una mena de "programa electoral" en el qual s'esbossen els canvis que, en cas d'ésser elegits, pensen introduir en el funcionament del centre, els quals, en tot moment, han de respectar els marcs generals establerts per la llei.

Dins d'aquest nou model el director perd bona part del protagonisme individual que tenia abans; passa a ser un animador i coordinador general, dimensió que li exigeix coneixements específics relatius a la gestió col·lectiva: aplicació de recursos, solució de conflictes, dinamització de la vida del centre (TEIXIDÓ, 1991), etc. aspectes per als quals no compta amb cap mena de preparació específica. Així ho adverteixen GAIRÍN I PÉREZ GUEDE (1987:426):

"La nova direcció escolar exigeix com a mínim un perfil que contempli l'existència de qualitats personals i coneixements tècnics. Sembla evident que l'elecció del director per part del Consell Escolar pot garantir allò primer, car se suposa que l'elecció no recaurà en persones conflictives, però planteja dubtes sobre els coneixements tècnics que puguin posseir els candidats i el valor que tindrien per als membres del Consell. Es pot caure amb això en convertir el càrrec directiu en un càrrec de representació perdent la perspectiva executiva i tècnica que es dedueix de les competències que se li assignen"

En l'aparició d'aquest model hi convergeixen dues pulsions bàsiques; des d'una perspectiva diacrònica, atenent el moment històric en que es duu a terme el canvi, un dels objectius prioritaris apunta vers la millora dels models anteriors,

és a dir, el model del Cos de Directors i el model de la LOECE -accés a la direcció mitjançant l'elecció pel Claustre-. Des d'una perspectiva sincrònica, cal tenir en compte els corrents democratitzadors en educació que s'extenen per Europa en la dècada dels 70 reflex, d'una banda, dels moviments socials predominants i, de l'altra, de la constatació que els canvis estructurals desenvolupats d'una manera centralitzada no donaven els resultats esperats. A continuació, considerarem cadascun d'aquests aspectes

1.1. Evolució de la direcció escolar a Espanya.

L'evolució de la funció directiva de centres escolars durant el segle actual es troba marcada per la legislació bàsica que prefigura un determinat model de direcció, el qual, en general, constitueix un reflex de la situació socio-econòmica per la qual travessa el país. Tanmateix, tal i com assenyala RUL (1991:38), el model efectiu de direcció que s'ha donat en els centres escolars no pot ésser entès únicament a partir de les referències legislatives sinó que cal tenir en compte les aportacions fetes des d'altres camps: l'organització científica, la psicologia organitzacional, els estudis cultural-interpretatius, els de tipus micropolític, etc.

L'anàlisi legislativa acurada del marc jurídic que afecta el perfil del directiu escolar a Espanya ha estat realitzat en els darrers temps per ÁLVAREZ (1993:157 i ss.) i també per ANTÚNEZ (1991a:168 i ss.) el quals parteixen de les aportacions fetes en la dècada anterior per diversos tractadistes entre els quals hi destaquen les obres de GÓMEZ DACAL (1980) i LÁZARO, (1980). En aquest punt, atès que no ens proposem de revisar, de forma detallada, quina ha estat l'evolució històrica de la direcció escolar a Espanya, sinó que únicament pretenem presentar-ne les fites més destacades, les quals ens permetran de contextualitzar el procés històric que desemboca en el model de direcció actual, ens basarem en el tractament que d'aquesta qüestió realitza RUL (1994:70). Aquest autor distingeix quatre gran etapes en l'evolució de la direcció.

A. Etapa de direcció no professional.

La primera referència a la direcció escolar a Espanya es troba al Reial Decret de 23/09/1898, de creació de les escoles graduades annexes a les Escoles Normals. Posteriorment, el Reial Decret de 22/05/1905 extengué la graduació a la resta de les escoles públiques, (ÁLVAREZ, 1988:20)

En l'àmbit urbà, la millora de les condicions socials i econòmiques que es registra en el conjunt del país, particularment a Catalunya fa que les escoles d'un sol mestre evolucionin a escoles graduades. L'aparició de la graduació de l'ensenyament fa que un grup de mestres comparteixi una mateixa escola raó per la qual sorgeix la figura del mestre-director que alterna les tasques docents amb la direcció. Es tracta d'una direcció de tipus burocràtic, lligada a la pràctica docent i a les relacions humanes més que no pas a l'exercici de les funcions tradicionalment considerades com a directives.

B. Etapa de direcció professional.

La situació precedent s'allarga fins l'any 1945 en què es promulga la Llei d'Educació Primària la qual defineix una direcció escolar professionalitzada, a la qual s'hi accedeix mitjançant oposició, sense preparació específica en funcions de gestió. Arran d'aquesta disposició es crea un cos especial de directors, amb caràcter personal i vitalici.

Altres fites legislatives importants incloses en aquest període foren el decret d'agrupacions escolars de 1962, nascut per atendre els canvis demogràfics sobtats que s'observen en la població espanyola per efecte del fenomen migratori a les grans ciutats; com a conseqüència d'aquest fenomen les escoles rurals desapareixen o bé queden reduïdes a unitàries, amb pocs alumnes, la qual cosa les fa molt costoses de mantenir i sorgeixen les concentracions escolars de grans dimensions, de tipus comarcal, recolzades en el suport del transport escolar. A l'Ordre de 10/02/1967 d'aprovació del Reglament de centres estatals d'ensenyament primari es fa una primera definició de les funcions de director (de tipus burocràtic i organitzatiu, bàsicament); posteriorment, el Reglament del Cos de Directors, de 20/04/67 i els decrets que el desenvolupen "defineixen amb una precisió centralista no només les competències generals del nou director sinó també l'estil (en forma de drets i deures) el qual es corresponia a l'estil autoritari de l'època" (ÁLVAREZ, 1993:164).

En conjunt, fins la Llei d'educació de 1970 tenim un model de direcció professionalitzada de tipus autoritari, sense preparació específica, inspirat en els principis científics racionals que MARTÍN-MORENO (1989:28 i ss) defineix com d'*uniformitat organitzativa* : al centre tot hi arriba reglat per part de l'Administració; la funció primordial del director és interpretar les normes que li arriben i vetllar perquè es compleixin.

C. Coexistència del model professional i el no-professional.

Amb la promulgació de la Llei General d'Educació (1970) es declara a extingir el model anterior i es postula l'existència d'una direcció no professionalitzada. Aquest període de coexistència de dos models, que coincideix amb la transició democràtica es caracteritza per la indefinició i provisionalitat, es clou l'any 1985 amb la promulgació de la LODE. Durant aquests quinze anys el col·lectiu de funcionaris del Cos de Directors Escolars disminueix de forma progressiva: alguns perquè s'integraren en el cos de professors d'EGB i, altres, per jubilació. De fet, la LGE defineix clarament el tipus de direcció al qual es tendeix quan estableix que

"El director serà nomenat, d'entre els professors titulars del centre, pel Ministeri d'Educació i Ciència, d'acord amb les normes reglamentàries i escoltats el claustre i el Consell Assessor¹" (LGE, Art. 60)

¹.- El Consell Assessor constitueix una primer intent d'una concepció de l'educació entesa com una activitat que afecta pares, professors i alumnes. Es tracta d'un òrgan d'assessorament integrat pels pares:

"Art 62.4. Es constituirà un Consell Assessor en el que, juntament amb una participació del professorat, s'hi trobaran representats els pares dels alumnes i els cercles d'aquests, quan procedeixi"

Així, podem entendre que els "Consells Assessors" de la Llei PALASÍ constitueixen el germ de l'actual Consell

En conjunt, la LGE constitueix una porta oberta a la participació dels estaments directament interessats en la vida del centre. Pel que fa a la direcció, els articles 60 i 110 de la LGE són posteriorment desenvolupats pel Decret 2655, de 30-08-1974 que regula l'exercici de la funció directiva en els centres públics d'EGB, tant pel que fa al reconeixement de la funció directiva com pel que fa al procés de selecció el qual es va democratitzar. De forma sobtada, es passa del nomenament administratiu i l'accés mitjançant oposició a una elecció en la qual hi intervé activament el claustre de professors: presenten una terna prioritzada entre els professors electes, d'entre els quals l'Administració tria i nomena qui creu oportú.

L'any 1980, un cop aprovada la Constitució Espanyola (1978) i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (1979) pel qual la Generalitat de Catalunya passa a tenir competències plenes en la regulació i administració de l'ensenyament (Art. 15), es promulga la Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars (LOECE) la qual estableix un model d'escola i de direcció en concordança amb els dictats constitucionals. Regula els òrgans de govern dels centres tot distingint els de tipus unipersonal: Director, Secretari i Cap d'Estudis, i els de tipus col·legiat: Claustre de Professors i Consell de Direcció. Constitueix l'inici d'una nova manera d'entendre la participació de la Comunitat Escolar en la gestió del centre, tot i la polèmica político-social que suscità la seva aprovació, sobretot pel que fa al procediment per a la selecció i nomenament de directors. En conjunt, el lustre que durà aquesta llei es veié marcat per la transitorietat; hi ha una dinàmica política molt activa però el model no arriba a vertebrar-se en la realitat a causa de la seva vida efímera.

D. Model no professional i participatiu.

L'arribada dels socialisme al poder polític de l'estat suposà un canvi radical pel que fa a l'organització dels centres educatius. La promulgació de la LODE i els decrets que la desenvolupen suposa una ruptura amb el procés anterior pel que fa a l'accés a la direcció i a la composició i competències del Consell Escolar. El model de direcció resultant és dèbil perquè, tal com adverteix GÓMEZ DACAL (1985), la llei confereix un ampli ventall de competències al director (representació, orientació, coordinació i animació) però, en canvi, les funcions de presa de decisions i de control les assigna, de forma genèrica, al Consell Escolar. En el fons de la qüestió hi apareix el dilema, encara present en l'actualitat, entre el director tècnic i professional i el director polític, elegit per la comunitat. Els trets característics de la direcció derivada de la LODE, en tant que model vigent, seran analitzats amb més deteniment a 1.3.

Finalment, l'any 1985 es promulga la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu que constitueix la complementació de caire curricular de la LODE, atès el desajustament existent entre els model organitzatiu de tipus sociocomunicacional i el model d'ensenyament-aprenentatge, de tipus procés-

producte, que es duia a terme a les aules. Tanmateix, aquesta llei no aporta novetats substancials pel que fa al model de direcció.

1.2. Perspectiva europea de la direcció escolar.

En realitzar una anàlisi transversal de la situació de la direcció en els diversos països dins de l'àmbit europeu allò que es fa evident en primer lloc és la gran diversitat d'interpretacions que es dona a la funció i les expectatives associades a aquest rol. Tot i això, també es fa evident que els problemes i les pressions que han d'afrontar els directors, en el marc de les característiques diferencials dels diversos contextos socials i organitzatius, són similars i creixents dia a dia: la creació d'una cultura de centre basada en la col.laboració, la disminució dels pressupostos destinats a l'educació, els creuaments entre el principi de participació i l'assumpció de responsabilitat de les decisions preses... aspectes, tots ells, que han contribuït a fer més difícil la tasca del director escolar.

Una qüestió especialment transcendent que afecta la direcció resideix en la relació que s'estableix entre el centre educatiu i l'Administració de la qual depèn i a la qual, en darrer termini, ha de rendir comptes; és a dir, alguns països donen a l'escola un elevat grau de llibertat d'acció per resoldre a la seva manera els problemes relacionats amb aspectes locals; altres països, en canvi, mantenen sistemes més centralitzats, en els quals es tracta de posar en pràctica allò elaborat des d'un nivell superior. D'aquesta qüestió, tractada per GARCÍA GARRIDO (1986 :60) en la seva obra, ja clàssica, de pedagogia comparada, en la qual estableix una diferència clara entre el concepte de descentralització i d'autonomia escolar, en trobem revisions actualitzades a LAFFITTE (1996) i PARKERS (1996).

En estreta vinculació amb el tipus d'administració educativa (centralització versus descentralització) s'hi troba l'exercici de l'autoritat en el marc escolar. En conjunt, hi ha una tendència general a desinvertir el director d'un lloc d'autoritat estrictament definit des del punt de vista jeràrquic per tal de donar pas a diverses vies de participació en la gestió i el funcionament de les institucions. La tendència generalitzada a la participació es posa de manifest a l'estudi comparatiu realitzat per SARRAMONA, GAIRÍN I FERRER en el qual es consideren els casos de França, Gran Bretanya, Holanda, Alemanya, Dinamarca i Itàlia. Entre d'altres aspectes, els autors citats conclouen que:

"Tots els països estudiats tenen en el si de l'escola un òrgan de participació per excel·lència que, sota denominacions diferents, és equivalent al que nosaltres coneixem per Consell Escolar"

"Les funcions que tenen els Consells Escolars en els països varien significativament d'un indret a l'altre en funció, bàsicament, del grau de descentralització educativa que tenen i del tipus d'aquesta"

.....

"Als països més centralitzats (França i Itàlia) el Cosell Escolar no participa en l'elecció del director, mentre que en els descentralitzats hi participen alguns dels seus membres en una part del procés de selecció"

(SARRAMONA, GAIRÍN I FERRER, 1991:51-52)

ÁLVAREZ (1991) presenta una síntesi de les pràctiques més comunes en els països de la Comunitat Europea respecte de l'elecció dels directius escolars, de la qual, en bona part, en depèn el perfil de lideratge que exerceixen. Distingeix tres grans models: a) descentralitzat de mercat, b) centralista funcional i c) centralista participatiu.

El model **descentralitzat de mercat** és dóna primordialment en els països de l'àrea anglosaxona: Anglaterra, Dinamarca, Suècia, Alemanya, etc. Es caracteritza per un sistema amb una forta descentralització en el qual hi juguen un paper important les administracions locals (LEA's a Anglaterra, Länder a Alemanya...); correspon a un determinat model d'escola: les denominades, de forma genèrica, *escoles eficaces*, orientades bàsicament a l'assoliment dels objectius educatius marcats per als alumnes; es caracteritzen per una gestió planificada, per un fort lideratge instructiu i pel rendiment de comptes a la comunitat representada per l'Administració local.

En l'elecció de director sol tenir-hi una intervenció destacada l'Administració local que, en definitiva, actua com a entitat contractant. El procés de selecció és públic i es basa en un perfil previ (currículum, experiència, mèrits professionals) i el posterior procés de selecció. El perfil del director que en resulta es caracteritza per llur extremada preocupació per la imatge externa de l'escola i llur capacitat de relació i negociació amb les diverses forces socials de l'entorn.

El model **centralista funcional** que es dóna a països mediterranis tals com França, Itàlia i Grècia es caracteritza pel predomini de l'exercici de l'autoritat de la qual es troba investit el director, com a representant del poder de l'estat, per damunt de les funcions d'animació, coordinació i integració pròpies d'altres models més descentralitzats.

L'accés a la direcció es realitza per concurs oposició. El perfil del director resultant és autoritari, administratiu i burocràtic. Un cop superada l'oposició els directors passen a formar part d'un cos específic; en la majoria dels casos, tot i l'exercici de la direcció, continuen dedicant una part del seu temps a la docència.

El cas francès és el més representatiu d'aquest model; d'alguna manera, constitueix un model paral·lel al model espanyol que es deriva del Decret del Reglament del Cos de Directors Escolars de 1967.

Finalment, el model **centralista participatiu** es dóna únicament a Portugal i Espanya. Els directors són funcionaris dependents de l'estat que són escollits a través de l'òrgan màxim de participació en el qual s'hi troben representats els diversos estaments (amb majoria de professorat) que conformen la Comunitat Educativa. El fet que sigui elegit sense cap mena de perfil previ dóna a entendre la voluntat de primar les funcions animadores i

integradores sobre les d'administració i gestió les quals, en determinades ocasions, queden sense cobertura efectiva.

En conjunt s'adverteix que tots els països atorguen una gran importància al procés de selecció de directors escolars en tant són els líders formals de la institució i, per tant, constitueixen la representació de l'estat en el centre. Igualment, hi ha acord a seleccionar-los partint de la consideració de la idoneïtat del projecte educatiu que presenten a les característiques socioeducatives pròpies de cada institució.

Les diferències observades entre els tres models pel que fa al perfil directiu que en resulta han d'ésser considerades a partir dels pressupòsits ideològics que hi subjauen: el primer model se centra en l'eficàcia social, el segon en la burocràcia i el tercer en la participació política. El lligam existent entre cadascun dels model organitzatius i la percepció dels valors socials que sustenta és apuntat per HANSON i ULRICH el quals, en estudiar el model espanyol, arriben a la conclusió que la immensa majoria dels educadors no el perceben com un model efectiu, ni per a la millora de la gestió ni per a la millora de la direcció, tanmateix en destaquen llur valor simbòlic com a forma de viure la democràcia:

"La seva veritable aportació és **simbòlica**. És a dir, representa de forma altament visible la pràctica de la democràcia a nivell local per a una nació a la qual durant molt temps se li va negar aquest dret humà bàsic. Per aquesta raó, la pràctica de la gestió autònoma basada en el centre continuarà sense cap mena de dubte" (1992:79)

En darrera instància, ultra els aspectes considerats, la diferència potser més significativa rau en el fet que tots els països, llevat dels de model centralista participatiu, presenten un tipus de direcció professionalitzada; la figura del director és vista com la d'un professional a qui se li ha exigit una sèrie de requisits per accedir a la funció (normalment prové del cos de docents i per accedir a la direcció se li exigeixen cursos de formació, experiència en direcció de grups humans, experiència prèvia en altres càrrecs directius, etc.). Així ho manifesten, també, SARRAMONA, GAIRÍN i FERRER (1991:53) els quals conclouen la part comparativa del seu estudi remarcant "el caràcter professional que aquest càrrec té en tots els països estudiats, sens dubte fruit dels requisits d'accés exigits i del reconeixement social que tenen els directors".

1.3. El model de direcció de la LODE.

L'aplicació de la LODE (Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació) delimita un nou model d'escola i, també, un nou model de direcció basat en l'establiment consensuat per part del conjunt de la Comunitat Educativa de les finalitats i objectius de l'educació, en el context d'una escola participativa, tot intentant assolir els màxim nivells d'eficàcia, tant en la gestió del centre com en la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Considerant la trilogia clàssica de models directius (autoritari, democràtic i "lassez-faire"), evidentment se situa dins la segona de les opcions, encara que, tal com apunta SARRAMONA (1991:3) "la càrrega semàntica de les mateixes denominacions constitueix la major expressió de l'estil més desitjable". Tanmateix, no n'hi ha prou amb caracteritzar-lo com un model democràtic; seguint RUL (1991:42), dins d'aquest darrer model hi distingim tres submodels: el "participatiu-funcional", el "participatiu-representatiu" (cogestionari) i el "participatiu-autogestionari"; el model LODE és del segon tipus, de representació cogestionada. Aquesta representació, alhora, pot ésser realitzada de forma "parlamentària" o de forma "col.legiada"; el nostre model directiu s'acull a la darrera opció ; Es tracta, per tant, d'un model de tall sociopolític.

Els principals trets analítics que distingeixen el model són l'electivitat, no professionalitat, coordinació, col.legalitat, participació, equilibri, co-gestió i temporalitat. A continuació, procedim a tractar-los un per un.

Electiu.

El director és elegit pel Consell Escolar entre els professors que es presenten com a candidats a les eleccions que convoca l'Administració. Per tal d'ésser candidat cal complir unes condicions mínimes: ésser professor numerari, comptar amb un any d'experiència al centre i tres d'experiència docent.

No professional.

La no-professionalitat es deriva de la manca de requisits pel que fa a capacitació i formació prèvia per a l'exercici de la funció. La direcció és exercida per un professor durant el període legal de tres anys, transcorreguts els quals (llevat que es presenti a la reelecció) torna a les seves funcions docents sense haver consolidat cap mena de grau administratiu o estatus professional. Aquesta situació, si més no, és paradoxal:

"L'accés a l'exercici de les funcions directives en el nostre país sol fer-se segons el "mèrit docent". S'infereix que una "bona conducta" docent garanteix la capacitat i habilitats per a la funció directiva. De qui es coneix que és un bon professor se suposa que pot ser directiu. Se li atorga el càrrec i la responsabilitat simplement perquè se suposa que ho farà bé"
(ANTÚNEZ, 1991b:11)

En no tenir en compte la necessitat de cap mena de capacitació específica per a l'exercici de la direcció, és assimilada a un càrrec de representació política; és a dir, es tria el director "mitjançant el traspàs pur i simple dels mecanismes de representació política a la institució escolar" (SARRAMONA, 1986:5) basant-se en l'argument que l'educació, en tractar-se d'un dret bàsic de la persona, és un procés en el qual tothom està obligat a participar-hi.

De cares a garantir el bon funcionament i l'eficàcia de la institució, aquesta no sembla la millor opció. Caldria introduir mecanismes que garantissin la capacitació i formació dels candidats a ésser directors, la qual cosa no es

contraposa amb la intervenció de la comunitat escolar en els processos de designació; ambdós aspectes poden ser compatibles.

Coordinatiu.

Diguem que és un model coordinatiu perquè el director, de forma general, és el responsable principal de la coordinació de totes les activitats que es fan en el centre.

La multidimensionalitat d'aquestes tasques i la manca de delimitació de nivells de responsabilitat fan que, en la realitat, els directors realitzin múltiples feines que no els corresponen. En la literatura pedagògica, aquesta situació sovint ha estat associada amb la imatge de l'"apagafocs" o de l'"home-orquestra" (GAIRÍN, 1991a:7). Aquesta situació, en la qual hom depèn de les actuacions dels altres i vetlla per coordinar-les, genera un alt nivell de tensió personal degut als múltiples i diversos imprevistos que sorgeixen.

Col·legiat.

Atesa la complexitat i el volum de feina que suposa la realització d'aquestes funcions es fa imprescindible la concepció de la direcció com un equip (ÁLVAREZ, 1988) entès com un conjunt de persones que s'ocupen de les diverses àrees d'activitat del centre i que prenen decisions de forma col·legiada en el qual el director hi actua com a coordinador i responsable últim de totes les accions.

Des d'aquesta perspectiva, BELTRÁN advoca per un ús indiferenciat i col·lectiu de la funció directiva que denomina *direcció funcional*, entesa com l'exercici de la funció i/o pluralitat de funcions, però no per part d'una persona concreta. Aquesta alternativa a la direcció unipersonal implica "la possibilitat d'assumir la conducció (concepció, desenvolupament i responsabilitat) d'una tasca (programa o seqüència d'actuacions) en relació a la situació precisa de l'organització (del sistema de relacions) en el moment que acomet o concep la tasca" (1994:73)

Participatiu.

Es tracta d'un model **participatiu** perquè, a l'empar del que es disposa constitucionalment (Art. 9.2. i 27.7.), faculta la participació dels ciutadans en el poder de la institució i, d'aquesta manera, intenta assolir majors cotes d'autonomia institucional (GAIRÍN, 1991b). Des d'aquesta perspectiva, es caracteritza pel fet de distribuir les funcions entre els diversos òrgans i persones: així es concep el Consell Escolar com l'òrgan que exerceix les funcions generals de planificació i control, mentre que l'Equip Directiu, en tant que encarregat de les tasques de gestió, s'encarrega de l'execució de la política marcada. Ara bé, la qüestió important no afecta el disseny teòric sinó l'exercici pràctic que se'n fa:

"La presència d'altres estaments i òrgans que intervenen en la gestió estableix problemàtiques relatives a la pròpia participació, als processos de comunicació i a la presa de decisions. Necessàriament, el director es veu abocat a ser dinamitzador de grups, garant dels drets personals i col·lectius i a actuar com a mitjancer en els conflictes; a més d'exercir com a impulsor del currículum, dels processos d'avaluació formativa i d'innovació. De fet,

són aquestes les dimensions que cada vegada donen més sentit al seu paper real"

(GAIRÍN, Ídem:27)

Són diverses les raons que aconsellen la potenciació de la participació en les organitzacions: millora en la qualitat de les decisions preses, major satisfacció en el treball, reducció de la resistència al canvi, implicació en les decisions preses, etc. Això no obstant, SAN FABIÁN (1992) no creu que siguin suficients per justificar la participació en l'educació, atesa la incertesa i la debilitat de la relació entre les finalitats i els processos per assolir-les característica dels centres educatius. Allò que veritablement dóna sentit a la participació en els centres escolars no és, estrictament, llur utilitat com a eina de gestió sinó llur dimensió educativa, en tant que constitueix també un procés d'aprenentatge. Allò prioritari és l'arrelament de la participació com una realitat viscuda en els centres, entesa com la millor manera d'incidir en la responsabilització social dels futurs ciutadans.

La direcció participativa és el model de direcció més coherent amb aquest context desitjat. Ara bé, en la realitat, les mancances per arribar a una veritable consolidació són múltiples i es manifesten de diversa manera segons el context. La coexistència de múltiples realitats pel que fa a la vivència de la participació en els centres escolars ens fa adonar que el valor de la direcció participativa no es fonamenta en llurs característiques intrínseques sinó en l'adequació als contextos en els que s'ubica i amb les prioritats que el sistema educatiu i/o la institució escolar estableixen

Equilibrat.

El model intenta, almenys en teoria, establir una situació d'equilibri entre els òrgans unipersonals i els col·legiats pel que fa a les funcions que realitza cadascun, aglutinades per un projecte comú.

La relació i coordinació entre els diversos òrgans personals (director, secretari-administrador i cap d'estudis) així com la relació i coordinació d'aquests amb els col·legiats (Claustre i Consell Escolar, amb funcions definides en àmbits diferents però, necessàriament, concurrents en l'activitat educativa) constitueixen la funció primordial del director. Ha de considerar les diverses persones, sectors, òrgans, grups de pressió, etc. intervinents, cadascun amb els seus interessos i formes particulars de considerar la situació, sota el prisma de l'interès de la comunitat segons els principis establerts en el projecte d'escola i procurar que les decisions preses donin resposta a les necessitats educatives dels alumnes. Aquest aspecte constitueix la veritable essència del model sòcio-polític.

En la pràctica, no obstant, amb una direcció feble, el desequilibri és una realitat. Aquest desequilibri donarà lloc a desajustaments diversos del sistema que comentarem a l'epígraf següent.

Co-gestionari.

En teoria, el model d'administració de centres que es desprèn de la LODE aspira a la cogestió entre els òrgans de l'Administració i els centres educatius. El

marc legal, doncs, preveu un funcionament autònom del centre educatiu (es parla d'autonomia pressupostària, autonomia curricular, etc.), tanmateix, en la pràctica, la inèrcia del funcionament centralitzat i el fet que els centres educatius no hagin rebut les competències necessàries per a un funcionament autònom fan que les responsabilitats que s'assumeixen des del centre s'adrecin al compliment d'unes disposicions normatives externes. En la realitat, com que no hi ha una direcció forta a l'interior dels centres, es dirigeix la vida escolar des d'instàncies foranes (RUL, 1992:5).

Un altre factor que tampoc no ha ajudat a la consolidació de la cogestió dels centres educatius ha estat la poca operativitat dels Consells Escolars els quals, en la major part dels centres, han quedat reduïts a funcions merament administratives. Novament, s'ha notat l'absència d'una direcció escolar preparada que hauria pogut dotar de contingut les funcions que té atribuïdes el Consell Escolar.

Temporal.

Efectivament, l'exercici de la funció directiva es realitza durant un temps i després es torna a la situació de partida, és a dir, la docència. Hom es presenta a la direcció per un període de 3 anys i pot presentar-se a la reelecció per un altre període similar. Al respecte, HANSON I ULRICH creuen que:

"El període de tres anys en el càrrec d'un director electe és insuficient per portar endavant un complex i difícil programa de canvi. Àdhuc sis anys, si és reelegit, potser que no siguin suficients. Porta temps de desenvolupar les destreses administratives i l'experiència en programar, en la formació d'una política educativa, en la presa de decisions, etc. Tornar a les aules rutinàriament els directores de centres docents després d'un cicle relativament curt, garanteix, gairebé amb tota certesa que els centres estaran dirigits contínuament per afeccionats sense experiència en la pràctica de la gestió" (1992:79)

Si bé els canvis excessius en la direcció són perjudicials per al bon funcionament dels centres, cal tenir presents també els principals arguments que han estat emprats per tal de justificar la conveniència que els directores no romanguin durant molt temps en el càrrec (ANTÚNEZ, 1993:181):

- a. el perill de rutinitzar-se i de treballar únicament amb la finalitat de perpetuar-se en el càrrec (CANTÓ, 1992).
- b. la possibilitat d'impedir que d'altres companys del centre hi accedeixin.
- c. el perill que el centre escolar quedi massa impregnant d'una gestió excessivament personalista que limiti la innovació i el canvi.
- d. la creació d'un col·lectiu perillosament diferenciat de la resta dels ensenyants; classisme dins d'un col·lectiu en el qual tots hem d'ésser iguals

La major part d'aquests riscos tenen la seva base en la referència llunyana a l'extint Cos de Directores. Això no obstant, el model actual és sensiblement diferent al d'aleshores i els perills esmentats no tindrien perquè repetir-se, sempre i quan es faci ús d'una forma eficaç dels mecanismes de

supervisió i control existents (accions per part del Consell Escolar del centre i per part de l'Administració educativa mitjançant la inspecció).

1.4. Disfuncions

El conjunt de característiques suara apuntades donen lloc a un seguit de desajustaments o disfuncions que, d'acord amb RUL (1994:71), poden ser agrupades en tres àmbits: a) relacionats amb el centre educatiu; b) relacionats amb el sistema administratiu de l'educació i c) relacionats amb les expectatives socials.

En l'àmbit **del centre educatiu**, les manifestacions més evidents del disfuncionament es troben en la manca de voluntaris per accedir al càrrec,, aspecte que serà tractat més endavant.

En l'àmbit **del sistema administratiu de l'educació**, els principals símptomes de disfuncionament són determinats per les dificultats de posar en funcionament un sistema veritablement cogestionari: inèrcia del funcionament administratiu centralitzat, manca d'atribució de competències als centres que possibiliti un autèntic funcionament autònom, pèrdua de la credibilitat de la participació social a través dels Consells Escolars arran dels pobres resultats assolits, etc.

Finalment, en l'àmbit **de les expectatives socials respecte de l'escola**, constatem que al llarg dels anys vuitanta s'ha produït un canvi pel que fa als interessos de la societat respecte del sistema educatiu. Si bé la participació, en els anys setanta, arriba als centres com un principi amb clares connotacions polítiques, en convertir-se en un instrument de gestió educativa reclama més implicació personal, amb els consegüents requeriments de formació, de temps i de dedicació: la *participació centrada en processos* és més costosa per a l'individu. Des d'aquesta òptica, l'interès social s'està desplaçant vers la *participació en els productes*; el ciutadà, en tant que contribueix al sosteniment social dels serveis públics, espera participar dels beneficis que comporta una bona gestió, és a dir, espera ser un usuari de qualitat dels serveis educatius.

D'altra banda, les expectatives dels mateixos professionals de l'educació respecte de l'escola se situen en el context d'una cultura escolar de tipus burocràtic, en la qual no cal donar compte de manera individualitzada de la tasca duta a terme. Les responsabilitats individuals queden diluïdes en el compliment d'una normativa externa, únicament interessada pels aspectes quantitius.

En aquest context múltiple, en el qual es contraposen forces de signe contrari, no ens ha d'estranyar que el model directiu derivat de la LODE, un cop passat pel sedàs de les cultures (sovint amb característiques contraposades) predominants a l'Administració, als centres educatius i als sectors socials implicats hagi quedat "descafeïnat"; amb realitzacions diverses segons la correlació de forces existent en cada context.

2. Les raons del canvi.

La instauració de les modificacions que apareixen a la LOPEG pel que fa a la direcció vénen justificades per un conjunt de raons que, d'acord amb ROCA (1996 :473), poden ésser agrupades entorn de tres nuclis : a) la millora de la qualitat de l'ensenyament ; b) la necessitat d'adaptar l'organització dels centres a la LOGSE i c) les dificultats detectades en el model derivat de la LODE, conegudes com a "crisi de la direcció" . De fet, la nova llei completa el cicle legislatiu iniciat amb la LODE i continuat amb la LOGSE, tot regulant la participació de la Comunitat Educativa, la direcció i l'avaluació, considerant aquestes tres facetes com a aspectes claus per al millor funcionament del sistema educatiu.

2.1. La millora de la qualitat.

Un cop acomplerts els reptes de consolidar les rutines de l'organització democràtica dels centres educatius així com també de posta en marxa de la reforma educativa, amb l'extensió de l'escolarització obligatòria fins els 16 anys i la consolidació d'una nova estructura d'etapes educatives, el principal repte del sistema educatiu ha d'anar encaminat a la millora de la qualitat.

A l'informe internacional de la OCDE (1991) sobre les escoles i la qualitat de l'ensenyament s'assenyalen com a àrees claus la planificació, l'aplicació i l'avaluació del currículum ; el paper fonamental que el professorat té en la millora de l'escola, l'organització i la direcció de centres escolars, l'avaluació i també el fet de comptar amb els recursos necessaris. D'entre tots aquests, la LOPEG abraça els aspectes complementaris als que ja havien estat desenvolupats a la LOGSE ; fonamentalment, la participació, l'avaluació, la direcció i la inspecció.

2.2. L'adaptació de l'organització dels centres a la LOGSE.

A la LOGSE, amb la delimitació de l'autonomia pedagògica, els centres prenen un protagonisme desconegut fins aleshores en la determinació i el desplegament del currículum, la qual cosa feia necessari que es delimitessin les competències i les responsabilitats dels diversos sectors de la Comunitat Educativa en l'elaboració del Projecte Educatiu i del Projecte Curricular de Centre. En cada cas, calia concretar quines són les competències dels diversos actors organitzacionals, des del Consell Escolar fins els professors, passant pel Claustre, els Departaments, els Cicles i els Tutors.

L'assoliment de majors cotes d'autonomia pedagògica demanda una major autonomia organitzativa i de gestió, que proporcioni la flexibilitat necessària per tal de gestionar tipologies de centres molt diverses en els quals, a més de les característiques del context específic en el qual s'ubiquen, cal tenir en compte les etapes educatives que imparteixen, el nombre d'alumnes i de professors, les responsabilitats que s'encomanen als professors, etc.

Fer realitat aquesta progressiva diferenciació dels centres requereix, per una banda, el compromís de la col·lectivitat a través de la seva participació en la gestió dels centres ; per altra banda, una millora en l'exercici de la direcció

aspecte en el qual, si bé no podem oblidar que es tracta d'una activitat complexa, s'ha d'anar produint una progressiva delimitació de responsabilitats i, finalment, es planteja també la necessitat d'una avaluació cuidada i rigorosa tant del funcionament institucional com dels òrgans i professors que la formen.

2.3. La crisi de la direcció escolar

La situació de crisi que passa la direcció escolar ha constituït un tema de candent actualitat a tot l'Estat en els darrers anys (BESALÚ, 1987; CARBONELL, 1994; GARRIDO, 1987a i 1987b; PÉREZ DE PABLOS, 1994; SUBIRATS, 1993; etc.); quan ja han transcorregut més de 10 anys de la promulgació de la LODE podem considerar que ha estat prou desenvolupada i que hi ha hagut prou temps per evidenciar-ne les seves virtuts i els defectes. Respecte a això, s'observa una situació d'insatisfacció generalitzada que es manifesta des de diverses perspectives: en les conclusions i propostes que es deriven dels congressos i reunions de científics que s'han ocupat d'aquesta temàtica; en la preocupació de l'administració educativa; en les declaracions dels representants dels diversos col·lectius socials implicats en la tasca educativa (sindicats d'ensenyants, federacions de pares...) i en les manifestacions i la situació que viuen els mateixos directors.

El conjunt de problemes que afecten els directors escolars es manifesta de manera espectacular en les xifres que ens indiquen la poca disposició dels professors a accedir a la direcció en els centres de titularitat pública. Alguna cosa falla, si no fos així, no s'entén que una funció que es defineix com a quelcom important no presenti interès per als professionals de l'educació.

Les xifres relatives a la manca de candidats pel que fa al territori MEC són conegudes a través dels informes sobre l'estat i la situació del sistema educatiu emesos pel Consell Escolar de l'Estat. En les dades corresponents als cursos compresos entre el 1988-89 i el 1992-93 s'observa un augment considerable del percentatge de directors nomenats per l'administració entre el primer i el darrer dels anys considerats. Per nivells educatius, on hi ha un menys candidatures a la direcció és a l'ensenyament primari (l'any 1992, només una tercera part són elegits pel Consell Escolar); a l'ensenyament secundari els percentatges se situen entorn del 50%, amb un lleuger predomini pel que fa a la presentació de candidats de la Formació Professional sobre el Batxillerat.

Curs		1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Nivell	Òrgan					
EGB	Co Es	53%	26%	24%	46%	32%
	Admin	47%	74%	76%	54%	68%

BUP	Co Es	62%	44%	44%	50%	47%
	Admin	38%	56%	56%	50%	53%
FP	Co Es	68%	43%	38%	67%	52%
	Admin	32%	57%	62%	33%	48%

Quadre núm. 3. Elecció de directors en centres públics. Àmbit del territori MEC.

Pel que fa a la situació específica de Catalunya, no disposem d'informació d'abast públic tan precisa i acurada com la que correspon al territori MEC; això no obstant, tenint en compte les referències generals donades per RUL sembla que la situació no difereix gaire de l'anterior:

"En més de la meitat dels centres, els directors són elegits i nomenats a través del procediment extraordinari; és a dir, sense presentació de candidatura i sense projecte específic de direcció. En molts centres els canvis de direcció són anuals" (RUL, 1992:5)

La posició no compromesa de bona part del professorat davant l'opció d'accés a la direcció no és fortuïta, tal com adverteix SANTOS GUERRA (1993), sinó que obeeix a determinats motius o interpretacions sobre com funciona un centre educatiu o quin és el paper que hi fa el director.

En analitzar el sistema escolar espanyol, HANSON I ULRICH (1992), a partir de les entrevistes realitzades a professors, directors i administradors, estableixen quatre raons principals per les quals els professors es troben poc disposats a ésser candidats a la direcció. Són les següents:

- a. La **manca d'incentius**; a canvi dels maldecaps que comporta el càrrec de director rep un complement de sou i, simultàniament, ha d'exercir com a docent, aproximadament la meitat de les hores que feia com a professor.
- b. El fet de passar a ser director comporta la conversió en una **figura d'autoritat que supervisa els mateixos companys**. La introducció de millores qualitatives en el centre comporta l'assumpció d'un fort lideratge per part del director, la qual cosa implica l'adopció del rol de supervisor i, fins i tot, sancionador dels que abans eren els seus companys. L'acceptació d'aquest paper, amb el consegüent nivell de conflicte, és complicada per al director, sobretot si tenim en compte que en un període relativament curt de temps tornarà a ser professor.
- c. L'**ambigüitat**, com a nota característica de la funció directiva, **planteja problemes a les persones que pensen presentar-se com a candidats**. Així, les motivacions que empenyen els electors a secundar un determinat candidat són diverses. En alguns casos, òbviament, es dona suport al

candidat interessat en la introducció de millores qualitatives en el funcionament del centre; en altres casos, però, les motivacions obeeixen a qüestions més prosaiques: l'amistat personal, el desig que les coses quedin igual com estan, el rebuig a determinades decisions preses per l'Administració educativa...

- d. Un darrer motiu, esgrimit sovint pels directors, rau en la **conflictivitat que genera la situació de trobar-te atrapat entre posicions contraposades**: d'una banda, les demandes de l'Administració i, de l'altra, les del professorat i el Consell Escolar.

Ultra les raons suara exposades, BARDISA (1993) arran dels resultats d'un estudi realitzat amb directors i professors de la Comunitat de Madrid, hi afegeix altres motius: a) motius personals b) manca de formació i experiència i, c) preferència pel treball d'aula.² Entre els **motius personals** apareix la inseguretat, la por de la responsabilitat, la manca de temps per dedicar-s'hi i, de manera majoritària, la manca de capacitat.

Entre els motius personals podríem incloure també la situació d'*estrès* que es deriva de la situació que viuen els directius. DELGADO (1991:137) exposa diversos factors coincidents en la creació d'aquesta vivència estressant del càrrec: el conflicte de rols, la sobrecàrrega, la incompetència i l'ambigüitat del rol.

En darrer lloc, la percepció que es té de la manera com finalitzen la fase de direcció els directius tampoc no és especialment encoratjadora. Tal com apunta SANTOS GUERRA (1993:5), "les opinions dels interessats són quasi unànimes. Es produeix un progressiu deteriorament de l'actitud davant de la tasca", la qual cosa indica que hi ha factors que fan desagradable l'exercici i, per tant, influeixen en la manca de candidats i fan difícil el retorn dels qui han exercit càrrecs prèviament.

Pel que fa a la **manca de formació i experiència** per a dirigir, gestionar i coordinar les diverses estructures i òrgans que conformen el funcionament habitual dels centres, els directors demanen formació per realitzar les tasques burocràtiques i administratives i també en l'àmbit de les relacions humanes, sobretot en el tracte amb els companys i amb els pares.

El desig d'abandonar la direcció que experimenten alguns directors durant els darrers temps de la seva estada en el càrrec pot ésser degut a la seva manca de formació per al càrrec. Quan els ensenyaments pràctics adquirits en el treball quotidià no poden ésser encastats en una fonamentació teòrica, aleshores hom és incapaç de reformular i modificar les idees prèvies entorn del que significa dirigir un centre i, sovint, cau en el desencís, espera l'esgotament temporal del període legal sense cap mena d'il·lusió. Aquesta situació és particularment dramàtica quan la concepció que el director té de la direcció respon a enfocaments empresarials i eficientistes, completament aliens a la direcció real

²- A més dels tres motis referits, l'autora també n'exposa d'altres coincidents, en línies generals, amb l'anàlisi de HANSON i ULRICH (1992). Fem referència únicament als aspectes dissemblants, tot considerant-los aportacions complementàries a les anteriors.

dels centres públics. Des d'aquesta òptica són útils els darrers apropaments al que s'ha denominat "la cara oculta" de l'organització: l'anàlisi del control i del poder, les dinàmiques de participació, les resistències al canvi... els quals, en conjunt, suposen un nou enfocament per tal de comprendre la vida quotidiana del centre.

Finalment, aquells qui manifesten la **preferència pel treball a l'aula** per damunt del treball directiu parteixen de la idea que dirigir i ensenyar són dos treballs a vegades incompatibles que, en simultanejar-los, provoquen insatisfacció. D'altra banda, la quantitat d'hores que el director queda eximit de la docència sovint és insuficient si es té en compte la quantitat de treball que exigeix la direcció. Des d'aquesta perspectiva, tal com assenyala RUL (1992:5) "la majoria de directors no assumeixen que són directius, sinó que són docents que temporalment fan de director; la seva professió és la docent".

En conjunt, les causes apuntades són semblants a les que presenten altres investigadors com ANTÚNEZ (1991:154), TEJADA i MONTERO (1990:109 i ss) i GAIJÍN, CARNICERO, TEJADA i TOMÀS (1991:54). Des d'aquesta perspectiva, d'acord amb BELTRÁN (1993:18), podem parlar d'un cert fracàs del model de direcció vigent, tant pel que fa als procediments de selecció, a la formació, inicial o al llarg de l'exercici del càrrec, als rols encomanats, al compliment de les tasques i a la responsabilitat davant d'altres instàncies.

3. La direcció escolar amb la LOPEG.

Amb la intenció de donar resposta a algunes de les deficiències suara exposades, després d'un tortuós tràmit parlamentari, s'aprova la Llei Orgànica 9/95, de 20 de novembre, (BOE 21/11/95) de la participació, avaluació i govern dels centres docents, la qual en els aspectes que fan referència a la direcció es desenvolupa a un ritme trepidant durant el primer quadrimestre de l'any 1996, fonamentalment pel que fa a la formació, avaluació per part de l'Administració i acreditació per a la direcció dels professors que ho demanen (un nombre considerable són acreditats d'ofici arran de l'experiència acumulada en l'exercici de càrrecs directius), de manera que a la convocatòria de procés electoral per a cobrir les vacants a la direcció de centres públics de la primavera del mateix any es posen en marxa per primera vegada les noves disposicions que afecten els requisits i el procediment d'accés a la direcció.

El model de direcció que en resulta pretén ser una eina innovadora i alhora respectuosa amb el model anterior (ÁLVAREZ, 1996). Per una banda, manté els trets d'identitat característics del model instaurat per la LODE (la participació de la Comunitat Educativa i el control social de l'educació, els quals es materialitzen en l'elecció i la possibilitat de revocació del director per la pròpia Comunitat Educativa) alhora que, per altra banda, es pretenen introduir elements d'eficàcia (major delimitació de les competències i responsabilitats dels diversos òrgans unipersonals i col·legiats i augment de la capacitat executiva de la

direcció) i es pretén qualificar la direcció (estimular el professorat per tal que accedeixin a la direcció les persones més qualificades).

L'adopció de mesures concretes que permetin l'assoliment d'aquestes intencions no és una empresa senzilla ja que el model participatiu, per la seva pròpia naturalesa, és de difícil concreció, atès que es mou per viarans poc definits. La valoració que se'n fa de cadascuna d'elles constitueix també una qüestió altament subjectiva, ja que depèn dels posicionaments personals de cadascu : la mateixa mesura tant pot ésser interpretada com una regressió cap a models pretèrits, de tipus autoritati, com pot ser-ho com un element de qualitat que permetrà una major qualificació i agilització de l'exercici de la funció directiva..

3.1. Aspectes diferencials

A l'hora de remarcar les principals diferències que la LOPEG presenta respecte de la LODE ens centrem, bàsicament, en l'anàlisi del capítol III de la nova llei, dedicat a la direcció dels centres públics (Art. 17 a 26), el qual es correspon amb el títol tercer de la LODE dedicat als òrgans de govern dels centres públics. A continuació, procedim a donar compte dels principals canvis que la LOPEG presenta respecte de la LODE.

En primer lloc, **la candidatura a la direcció** (Art. 18) pot ser presentada per qualsevol professor que reuneixi les següents condicions :

- a) Tenir una antiguitat d'almenys cinc anys en el cos de la funció pública docent des del que s'hi opta i haver estat professor durant un període d'igual durada en un centre que impartís ensenyament del mateix nivell i règim.
- b) Tenir destinació definitiva en el centre amb una antiguitat d'almenys un curs escolar.
- c) Haver estat acreditat per l'Administració educativa per a l'exercici de la direcció.

Les novetats es donen en l'antiguitat en el cos : a la LODE només es demanava un anys d'antiguitat en el cos i un en el centre. Sembla, per tant, que es vol afavorir l'accés a la direcció de professors amb major experiència.

Pel que fa al **procediment d'elecció** (Art. 17) s'hi incorporen dues novetats que mereixen una consideració més detallada.

- a) Per una banda, s'estableix que quan hi hagi més d'un candidat i cap d'ells no obtingués la majoria absoluta a la primera votació, es passa a una segona votació a la qual només hi accedeix el candidat més votat. Ara bé, el requisit diferencial respecte de la LODE consisteix a exigir que en aquesta **segona votació** el candidat únic compti també amb **majoria absoluta**, és a dir, no n'hi ha prou amb majoria simple. Així, doncs, el candidat ha de comptar amb el *suport explícit* de la majoria del Consell Escolar per tal d'ésser elegit director
- b) Per altra banda s'estableix l'obligatorietat de **presentar d'un programa de direcció** per tal de ser acceptat com a candidat.

La necessitat d'una **acreditació** prèvia (Art. 19) a la presentació de la candidatura constitueix la novetat fonamental de la LOPEG pel que fa a la direcció. Es tracta d'una mena de filtre establert amb la intenció de garantir uns requisits mínims previs a l'accés. Per a ser acreditats, els professors que ho sol·licitin han d'haver superat els programes de formació establerts per les administracions educatives o estar en possessió de les titulacions relacionades amb la funció directiva que les administracions educatives determinin. Per a ser acreditats, caldrà reunir, almenys, un dels requisits següents :

- a) Experiència i valoració positiva del treball previ desenvolupat en l'exercici dels càrrecs corresponents als òrgans unipersonals de govern.
- b) Valoració positiva de la tasca realitzada en feines de coordinació pedagògica, organització, gestió i participació en òrgans de govern així com en l'exercici de la funció docent.

Per tal de solventar la situació generada quan en un determinat centre hi ha **absència de candidats** a la direcció (aspecte que tot i la seva consideració d'excepcional, en els darrers anys, tal i com hem exposat anteriorment, havia adquirit unes proporcions notables) a la LOPEG s'estableix que quan es doni aquesta situació o quan els candidats no obtinguin la majoria absoluta, l'Administració educativa nomenarà director un professor que, independentment del centre en el qual presti els seus serveis, estigui acreditat i compleixi amb els requisits previstos. En aquest cas, per tant, s'obvia el requisit de l'experiència en el propi centre (Art. 18) ; ara bé, s'ha d'entendre que aquests casos seran excepcionals i, per tant, la mesura ha d'ésser entesa com un incentiu per animar a la participació als professors del propi centre que, en possessió de l'acreditació, comptin amb una millor valoració per part de la Comunitat Educativa.

Per que fa a la **durada** del període de mandat (Art. 24), s'allarga de tres a quatre anys, llevat dels centres de nova creació en els quals el primer període continua essent de tres anys. Un mateix candidat podrà ser director un màxim de tres períodes consecutius (12 anys). S'incrementa, per tant, el període màxim de permanència en el càrrec, la qual cosa sembla que ha de possibilitar una major estabilitat en el càrrec (quan hi hagi hagut un sancionament social positiu de la tasca realitzada) i una millor rendabilització dels coneixements i l'experiència adquirides per les persones que accedeixen als òrgans unipersonals.

Una de les raons apuntades pels estudiosos a l'hora explicar les causes de la manca de candidats a la direcció ha estat la manca d'**incentius**. Atenta a aquesta circumstància, la nova llei intenta oferir compensacions a les persones que exerceixin càrrecs unipersonals que estiguin al nivell de les exigències i responsabilitats inherents al càrrec i, per tant, que afavoreixin la carrera professional dels directors. Així, a més de la compensació econòmica estipulada per a l'exercici del càrrec, la LOPEG (Art. 25) determina que els directors que hagin exercit el càrrec amb una valoració positiva durant un període de temps que cada Administració educativa determinarà, mantindran una part del complement retributiu mentre romanguin en actiu.

Finalment pel que fa a les **funcions ecomanades als directors**, entenent que cal potenciar el paper de la direcció per tal de millorar la qualitat de l'educació i el funcionament dels centres, s'intenta conferir als directors una major capacitat d'actuació que els permeti garantir el desenvolupament efectiu de les intencionalitat reflectides al documents institucionals (PEC i PCC) així com el compliment dels acords pedagògics adoptats pel Claustre ; amb aquesta intenció s'ha inclòs una nova funció de la direcció consistent a col.laborar amb els òrgans de l'Administració educativa en tot allò que faci referència a l'assoliment dels objectius educatius del centre.

3.2. Desplegament de la LOPEG

Un cop aprovada la LOPEG es posè en marxa un llarg procés de desplegament legislatiu pel tal que a les eleccions de finals del curs 1995-96 es comptés amb un nombre suficient de professors acreditats per a ser candidats a la direcció.

En primer lloc, es va regular el procés d'acreditació pel que fa a les dues qüestions bàsiques que es tenen en compte : la formació i la valoració positiva de la tasca, tant docent com de gestió, realitzada.

Pel que fa a la formació, s'han establert els programes dels cursos de 60 h., els quals incorporen aspectes generals de coneixement del sistema educatiu, d'organització i gestió de centres i, sobretot, d'anàlisi i reflexió entorn del paper de la direcció en el funcionament dels centres i de la realització del projecte de direcció. Aquests cursos han estat organitzats i regulats per les administracions educatives i encarregats a les diverses univesitats catalanes ; hi han intervingut també altres instàncies de formació com el col.legi de llicenciats o els sindicats.

Pel que fa a la valoració de la tasca docent i de gestió dels candidats a l'acreditació, s'han establert els procediments i els indicadors per realitzar-ne l'avaluació, les garanties que s'ofereixen als avaluats, s'ha determinat qui són les persones que poden accedir a la convocatòria. S'estableix, també, un procediment d'acreditació automàtica per a les persones que han desenvolupat càrrecs directius durant un mínim de quatre anys.

Arran d'aquestes dues qüestions, s'ha establert la composició i les funcions de les comissions d'acreditació encarregades, d'acord amb les dades de la formació i amb la valoració de la tasca realitzada, de confeccionar les llistes de persones acreditades.

En segon lloc, s'han realitzat les convocatòries públiques per a sol.licitar l'acreditació per a la direcció, en les quals s'estableixen les condicions i els terminis de presentació de les sol.licituds.

En tercer lloc, s'ha procedit a convocar els processos electorals per a la provisió de càrrecs unipersonals de govern dels centres públics i s'ha regulat el procediment d'elecció seguint els termes establerts a la LOPEG.

Finalment, durant el curs 1995-96 s'ha procedit també a la promulgació dels Reglaments Orgànics dels centres els quals incorporen les aportacions de la nova llei pel que fa a la composició i competències dels òrgans unipersonals i col·legiats. Pel que fa al director i als membres de l'equip directiu, els reglaments han de regular les condicions i requisits que han de tenir els candidats, la durada del mandat, el procediment a seguir en els centres on no hi hagi professors que reuneixin els requisits que es demanen, les característiques dels programes de direcció, el procediment per a l'elecció, les noves competències del director i de l'equip directiu i el procediment per al cessament dels òrgans unipersonals de govern.

Tot plegat, ha estat un llarg procés ; primer de promulgació de la llei i després de desplegament administratiu, el qual fou portat de forma pausada en els primers moments i, posteriorment, a partir de l'aprovació de la llei, adoptà un ritme vertiginós per tal de garantir el compliment d'allò legislatiu. La transformació de la realitat i dels costums socials arrelata a les institucions i a les persones que les formen han d'ésser contemplades, tanmateix, com un procés lent del qual, ara per ara, únicament se n'han establert les bases.

4. La percepció dels canvis efectuats en la direcció.

Al llarg de les pàgines precedents hem passat revista a l'evolució de la direcció escolar, atorgant una importància especial als darrers onze anys, és a dir, el període que comprèn la promulgació de la LODE, el seu desenvolupament i posta en marxa, l'anàlisi de les disfuncions i els problemes que se'n deriven, els intents i propostes de canvi i, finalment la promulgació i desplegament de la LOGSE. El curs actual, 1996-97, és, per tant, el primer en el qual la direcció escolar es troba regida per la nova llei.

D'acord amb les intencions del legislador, l'aprovació i la implementació de la LOPEG ha de suposar canvis considerables en l'organització i el funcionament dels centres educatius, els quals comptaran amb una major autonomia i, per tant, els seus òrgans de govern disposaran d'un major poder de decisió. Si a això hi afegim la intenció d'afavorir que els centres que disposin de càrrecs directius amb millor preparació, amb major autoritat per afrontar les seves responsabilitats i amb majors compensacions, sembla que tot plegat ha de redundar en un augment de la qualitat de l'ensenyament : l'objectiu últim que persegueix la llei.

L'evolució de la realitat social, tanmateix, és quelcom difícil de determinar. És a dir, ens és difícil de pronosticar quins seran els resultats de l'aplicació de la LOPEG d'aquí a deu anys : haurà complert els objectius que s'havia marcat ? hauran sorgit altres problemes nous ara difícilment imaginables ? haurà canviat la concepció respecte de la direcció escolar ?... Tot plegat són qüestions difícils de respondre atès que hi intervenen multitud de variables, tant a nivell micro (el context de cada escola) com a nivell macro (el sistema educatiu i la societat en general). Ara bé, si tenim en compte que la direcció escolar constitueix una

realitat socialment construïda (TEIXIDÓ, 1996), no n'hi ha prou de tenir en compte les raons socials i les intencions dels legisladors a l'hora de preveure'n el futur ; caldria tenir en compte també quina és la percepció que tenen d'aquests canvis les persones a les quals afectaran de forma més directa : directors, professors, alumnes, pares... és a dir, el conjunt de persones que coneixem com a Comunitat Educativa.

Davant de qualsevol esdeveniment que afecti la vida escolar (i l'elecció de qui en serà el director n'és un de cabdal) cadascun dels diversos actors organitzacionals activa els esquemes previs de representació de la realitat (tant pel que fa al coneixement de les persones com a la interpretació d'esdeveniments socials) que ja té formats arran d'experiències anteriors, hi afegeix informació nova de l'entorn i, aleshores, selecciona i processa les informacions més rellevants i inicia un seguit de complexes operacions mentals: inducció, deducció, generalització, atribució, etc. que el portaran a adoptar unes posicions determinades davant la situació. Òbviament, es tracta d'un procés que es realitza simultàniament en els diversos actors organitzacionals, amb resultats diferents, explicables per la diversa quantitat i qualitat de la informació a què cadascú té accés, per la interpretació que fa dels processos mentals dels altres (metacognició), pels esquemes previs, per la posició que la persona ocupa en el si de l'organització, etc.

Tot aquest procés, de dimensions supraindividuals atès que es dona en organitzacions socials caracteritzades per la dimensió relacional dels seus membres, és conegut amb la denominació de *construcció del coneixement social*. Es tracta d'una successió d'operacions mentals que les persones únicament poden conèixer i investigar arran de la seva experiència, reflexionant entorn dels propis processos de coneixement. Sabem que hom necessita partir d'una definició de la situació (dotar de significació els esdeveniments) per tal d'actuar, per a la qual cosa ha d'obtenir informació relativa a la persona o als esdeveniments socials que sigui rellevant per a la interacció. En aquest procés de coneixement social les percepcions i expectatives (la manera com percebem els altres o els esdeveniments socials, allò que esperem dels altres o pensem que els altres esperen de nosaltres, etc.) constitueixen els mecanismes bàsics d'entrada d'informació a l'individu que donen lloc a les representacions internes (actituds, teories implícites, creences, valors, etc.) dels fenòmens socials (TEIXIDÓ, 1995).

El coneixement de la percepció que els diversos estaments de la Comunitat Educativa tenen dels canvis articulats en el model de direcció escolar ha de constituir un element cabdal per tal d'entendre el capteniment dels diversos actors organitzacionals davant d'aquesta realitat i, en definitiva, per preveure'n la seva evolució. La previsió i l'adopció d'estratègies d'actuació davant dels possibles disfuncionaments que es puguin derivar de l'aplicació de la LOPEG passa, ineludiblement, per considerar la percepció que en tenen els seus protagonistes. Aquesta és la hipòtesi de treball de la qual es parteix en el disseny de la recerca.

BIBLIOGRAFIA.

- ÁLVAREZ, M. (1988): *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Ed. Popular, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. (1991): "El panorama europeo". *Cuadernos de pedagogía* núm 189, febrero, pàg. 16-19.
- ÁLVAREZ, M. (1993): *El perfil del director en el sistema educativo español. Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral. Universitat Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. (1996) : "El modelo de dirección de la LOPEGCE", a *Organización y Gestión Educativa*, núm. 1-96, pp. 7-13
- ANTÚNEZ, S. (1991): *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públics d'ensenyament primari a Catalunya*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral inèdita.
- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. ICE-Horsori, Barcelona.
- ARMAS, M. (1996) : "Evaluación de la satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares", a *Dirección participativa i evaluación de centros*. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Escolares. ICE de la Universidad de Deusto, pp. 419-431.
- BARDISA, T. (1993): "Resistencias al ejercicio de la dirección escolar" a CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Seminario sobre Dirección de centros escolares*. Madrid.
- BELTRÁN, F. (1993): "Tradición y cambio en la dirección escolar" a CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Seminario sobre Dirección de centros escolares*. Madrid.
- BERNAL, J.L. i JIMÉNEZ, J. (1992): *El equipo directivo de 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*. Document policopiat.
- BERNAL, J.L. (1995) : "La dirección en la LOPEGCE", a La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos. Actas de las VII Jornadas del Fórum Europeu de Administradores de la Educación. Granada, pàg. 31-40.
- BESALÚ, X. (1987) : "Directors", A *Punt Diari*. dijous, 3 de desembre, suplement "Escoles", pàg. 4
- BORRELL, N. (1992): "Formación de directores para el cambio institucional" *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Actes del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (I). Universidad de Sevilla, pp. 119-140
- CANTÓ, J.M. (1992): "Equipo directivo: status y poder", a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 200, pp. 86-88
- CARBONELL, J.L. (1994): "La problemática de la dirección escolar. Un propósito analítico desde la praxis" a *Organización escolar y gestión educativa*, núm. 2, pp. 8-11.
- DELGADO, J. (1991): "La formación del profesorado para el ejercicio de las tareas directivas y de gestión", a *Bordón*. vol. 43, núm 2, pp. 135-147
- FÓRUM EUROPEU D'ADMINISTRADORS DE L'EDUCACIÓ DE CATALUNYA (1995): *Reflexions sobre l'autonomia i direcció escolar*. Ed. Raima, BCN
- GAIRÍN, J. (1991a): "Models organitzatius, models directius" a FEAEC: *La Direcció Escolar en la cruïlla de la Reforma*. Actes de les I Jornades sobre Direcció Escolar, Barcelona, pp. 1-22
- GAIRÍN, J. (1991b): "La dirección participativa". *Cuadernos de pedagogía*, núm 189, febrero, pàg. 26-27.
- GAIRÍN, J. i PÉREZ, A. (1987): "La LODE. Una ley polémica" a GAIRÍN, J., ANTÚNEZ, S. i PÉREZ, A. (Eds): *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*. Ed. PPU. Barcelona, pp. 405-411.
- GAIRÍN, J.; DOMÍNGUEZ, G.; GIMENO, J.; RUIZ, J.M^a; TEJADA, J. y TOMÁS, M. (1995):

Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. MEC-CIDE, Madrid.

- GAIRÍN, J., CARNICERO, P., TEJADA, J. i TOMÁS, M. (1991): *Informe de evaluación del Plan de Generalización de los Cursos de Formación para equipos directivos de los centros educativos*, Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC. Document policopiat
- GAIRÍN, J., TEJADA, J., TOMÁS, M., RUÍZ, J.M^a i DOMÍNGUEZ, G. (1994): *Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de Centros Educativos. Necesidades percibidas.* Document policopiat.
- GARRIDO, J. (1987a): "El director cansado". *Padres y Maestros*, núm. 131, pp. 15-17.
- GIMENO, J., BELTRAN, F.; SALINAS, B. Y SAN MARTÍN, A. (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas.* MEC-CIDE, Madrid.
- GÓMEZ DACAL G. (1985): *El centro docente, líneas para la aplicación de la LODE*, Escuela Española, Madrid.
- GÓMEZ DACAL, G. (1991): "Las funciones directivas y su profesionalización", a *Bordón*. vol. 43, núm 2, pp. 119-130
- GÓMEZ DACAL, G. (1992): "El director de centros: ¿Profesional o cargo?". *La dirección factor clave de la calidad educativa*. Actas del 1er. Congreso internacional sobre Dirección de Centros Docentes. I.C.E. Universidad de Deusto. Ed. Mensajero SA. Bilbao. pp. 23-48
- HANSON, M. i ULRICH C. (1992): "El sistema español de dirección de centros docentes: un punto de vista crítico". *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Actas del 1er. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE-Universidad de Deusto. Ed. Mensajero SA, Bilbao. pp. 69-86
- LAFFITTE, R.M^a (1996) : "Las dimensiones de la gestión administrativa y pedagógica de la dirección educativa en Europa" a *Organización y Gestión Educativa*, núm. 1-96, pp. 13-19
- LÁZARO, E. (1985): *La dirección del centro escolar público.* MEC, Madrid.
- LORENZO, M. (1989): "El director" a SÁENZ, O. (Dir): *Organización escolar*. Ed. Anaya, Madrid, pp. 286-321
- LORENZO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Ed. La Muralla, Madrid
- MARCHESI, A. (1993): "Calidad de la enseñanza y dirección de los centros" a CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Seminario sobre Dirección de centros escolares*. Madrid.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Ed. Paidós-MEC, Madrid.
- PARKERS, D. (1996) : "Desarrollo de la dirección y gestión escolar en Europa", a *Organización y Gestión Educativa*, núm. 1-96, pp. 19-29
- PASCUAL, R., VILLA, A. i AUZMENDI, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Ed. Mensajero, Bilbao.
- PASCUAL, R. i VILLA, A. (Coord) (1991): *La dirección de centros educativos. Informe de la situación actual en diferentes países*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- ROCA, E. (1996) : "La función directiva en el sistema educativo español. Evolución reciente y situación actual", a *Dirección participativa i evaluación de centros*. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Escolares. ICE de la Universidad de Deusto, pp. 467-488.
- PÉREZ DE PABLOS, S. (1994): "Directores sin batuta" a *El País. Educación*. núm. 517, 18-01-94, pp. 4.
- RUL, J. (1991): "La direcció escolar en la dècada dels 90" a FÓRUM EUROPEU D'ADMINISTRADORS DE L'EDUCACIÓ DE CATALUNYA: *La Direcció Escolar en la cruïlla de la Reforma*. Actes de les I Jornades sobre Direcció Escolar, Barcelona, pp. 23-58
- RUL, J. (1992): "La direcció escolar davant la reforma educativa". *Crònica d'ensenyament*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, núm. 44, pàg. 4-6

- RUL, J. (1994): "El directivo escolar en España. La formación de directivos" a *Aula*, núm 24, març, pp. 70-79
- SALVADOR, F. (1993): "Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica" en LORENZO, M. y SÁENZ, O.: *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Ed. Marfil. Alcoy, pp. 213-238
- SAN FABIÁN, J.L. (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Actes del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (I). Universidad de Sevilla, pp. 79-118
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): "Dirección escolar y democracia organizativa" a CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Seminario sobre Dirección de centros escolares*. Madrid.
- SARRAMONA, J., GAIRÍN, J. i FERRER, F. (1991): *Participació i direcció escolar. Un estudi de l'aplicació de la LODE a Catalunya*. Document policopiat
- SUBIRATS, J. (1993): "Gestión de escuelas" a *El País*. 04-08-1993, pàg. 20
- TEIXIDÓ, J. (1991): "Els directores com a dinamitzadors de les millores escolars". *Actes de les I Jornades sobre Direcció Escolar*. Butlletí Informatiu del F.E.A.E. a Catalunya, juny, pp. 47-53.
- TEIXIDÓ, J. (1992): "La actuación micropolítica de los directores. Reflexiones desde la práctica en enseñanza secundaria". *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Actas del 1er. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE-Universidad de Deusto. Ed. Mensajero SA, Bilbao. pp. 97-102
- TEIXIDÓ, J. (1995): *Percepcions i Expectatives entorn de la direcció escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- TEIXIDÓ, J. (1996): *El factors interns de la direcció escolar*. Ediciones de la Universitat de Girona.
- TEIXIDÓ, J. (1996): "La dimensió personal en la formació de directius", a Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (en prensa)
- TEJADA, J. i MONTERO J. (1990): "El papel del director ante la innovación. Algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes". *Ier Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar. Actes II*. Barcelona, 26-28 novembre. pp. 107-113

REFERÈNCIES LEGISLATIVES.

- Llei Orgànica 8/85 reguladora del Dret a l'Educació (LODE). (BOE 4-7-1995)
- Llei Orgànica 1/90, de 3 d'octubre (BOE de 4-10-1990), d'Ordenació General del Sistema Educatiu.
- Llei Orgànica 9/95, de 20 de novembre (BOE 21/11/95), de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPEG)
- Reial Decret 2192/1995, de 28 de desembre (BOE 30/12/95), pel qual es regula l'acreditació per a l'exercici de la direcció en els centres docents públics.
- Ordre de 10 de gener del 1996 (BOE 13/10/96) pel la qual es desenvolupa el Reial Decret 2192/1995, de 28 de desembre, pel qual es regula l'acreditació per a l'exercici de la direcció de centres docents públics
- Decret 198/1996, de 12 de juny, pels quals s'aproven els reglaments orgànics dels centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària (DOGC núm. 2218, de 14-6-1996)
- Decret 199/1996, de 12 de juny, pels quals s'aproven els reglaments orgànics dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior (DOGC núm. 2218, de 14-6-1996)
- Resolució de 21 de maig de 1996, de convocatòria i regulació de l'elecció de director/a i de nomenament de la resta d'òrgans unipersonals de govern dels centres docents públics de nivell no universitari de Catalunya.

