



La autonomía escolar en Europa

Políticas y medidas





La autonomía escolar en Europa

Políticas y medidas

Eurydice
La red de información sobre educación en Europa

La Unidad Europea de Eurydice publica este documento con el apoyo financiero de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en inglés (*School Autonomy in Europe. Policies and Measures*) y francés (*L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*).

ISBN 978-92-79-08190 – 3

DOI 10.2766/67834

Este documento también se encuentra disponible en Internet (<http://www.eurydice.org> y <http://www.mepsyd.es/cide/eurydice>).

Texto terminado en diciembre de 2007.

© Eurydice, 2007.

Los contenidos de esta publicación pueden ser parcialmente reproducidos, excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido de una referencia completa a "Eurydice, la red de información sobre educación en Europa", seguida de la fecha de publicación del documento.

Las solicitudes de permiso para reproducir el documento completo deben dirigirse a la Unidad Europea.

Ilustración de la portada: © Images.com/Corbis.

Eurydice
Unidad Europea
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Tél. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org

Internet: <http://www.eurydice.org>

Impreso en España



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación y Formación

Centro de Investigación y Documentación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEPSYD

<http://www.mepsyd.es/>

Catálogo general de publicaciones oficiales

www.060.es

Fecha de edición: 2008

NIPO.: 660-08-334-0

ISBN.: 978-84-369-4679-6

Depósito Legal: M-55014-2008

Imprime: Artes Gráficas Rupem S. Coop.



Los centros docentes ocupan un lugar primordial en los sistemas educativos. Ponen los cimientos de las sociedades del futuro, puesto que desempeñan un papel esencial en la formación de los ciudadanos del mañana, y son fundamentales para nuestra prosperidad, que depende en gran medida de las competencias – en el sentido más amplio – y de los conocimientos que los centros transmiten hoy a sus alumnos.

Sin embargo, los resultados del estudio PISA 2006 muestran que las habilidades científicas y de lectura de los jóvenes de 15 años de la Unión Europea han empeorado a lo largo de los últimos seis años. Esta situación no es sostenible ni aceptable y hay que esforzarse al máximo para invertir esta tendencia. Ésta es la razón por la que la Comisión, en su informe estratégico sobre la Estrategia de Lisboa de 11 de diciembre de 2007, instó a los Estados miembros a trabajar decididamente para aumentar las competencias básicas de los jóvenes. Aunque son numerosos los factores que intervienen en este aspecto, una organización óptima del sistema educativo que permita incrementar el rendimiento es, sin duda alguna, uno de ellos.

En los últimos veinte años, los centros docentes han sido objeto de numerosas reflexiones y reformas, especialmente en lo referente a su autonomía. Se ha hecho especial hincapié en la necesidad de mejorar la participación democrática, la gestión de los fondos públicos invertidos en educación y, más recientemente, la calidad de la enseñanza. Los enfoques difieren en cuanto al ritmo de las reformas, la importancia del traspaso de competencias y las áreas a las que se aplican, los actores que se benefician de las mismas y los mecanismos de control o rendición de cuentas implantados. No es posible distinguir ninguno de los enfoques de los Estados miembros como ideal o más eficaz que el resto en la medida en que las historias y los contextos de los distintos países varían considerablemente. No obstante, para seguir avanzando, los responsables políticos nacionales y regionales pueden aprender mucho de los enfoques y experiencias del resto.

Aunque se han llevado a cabo reformas durante varias décadas, la autonomía escolar sigue constituyendo una cuestión clave en la agenda política de muchos, si no la mayoría, de los países europeos. Ésta fue una de las prioridades de la Presidencia Portuguesa del Consejo de la Unión Europea durante el segundo semestre de 2007, para lo que se solicitó la contribución de la red Eurydice con la elaboración de un estudio.

Esta publicación muestra, de un modo que facilita la comparación de los principales elementos, la amplia diversidad de políticas puestas en práctica en los diferentes países con el fin de aumentar la autonomía de los centros. Las tablas de los Anexos permiten asimismo una rápida visión de conjunto. Estoy convencido de que este nuevo estudio de Eurydice supone una importante contribución para comprender mejor los complejos procesos que intervienen en la transformación y modernización de nuestros centros, procesos que son necesarios para asegurar el futuro de nuestras sociedades.

Ján Figel'

Comisario Europeo de Educación, Formación,
Cultura y Juventud

ÍNDICE

Prólogo	3
Introducción	7
Capítulo 1. Marco político e histórico del proceso de autonomía escolar	9
1.1. Los años noventa: la década de la generalización de la autonomía escolar	9
1.2. Filosofías diferentes según las épocas	11
1.3. La autonomía escolar: una política basada en un modelo descendente de toma de decisiones	14
Capítulo 2. Contenido de la autonomía y órganos de gobierno	17
2.1. Áreas de responsabilidad y grado de autonomía	17
2.2. Responsables de la toma de decisiones en los centros	28
2.3. Órganos de gobierno: papel y composición	37
Capítulo 3. Autonomía escolar y rendición de cuentas	39
3.1. Modelos de rendición de cuentas de los centros: diversidad y limitaciones	39
3.2. Formalización de la rendición de cuentas de los centros	43
Conclusión y perspectivas de futuro	45
Códigos y abreviaturas	49
Índice de gráficos	51
Anexos	53
Agradecimientos	59

INTRODUCCION

El objetivo principal de este estudio es ofrecer un análisis comparado de las diferentes formas de autonomía escolar puestas en práctica actualmente en 30 países ⁽¹⁾ de la red Eurydice, así como una información lo más completa posible sobre los procesos que han llevado al traspaso de competencias a los centros y el modo en que éstos deben rendir cuentas de sus decisiones ante las autoridades educativas superiores.

El año de referencia del estudio es 2006/07 y la información se refiere a los niveles CINE 1 y 2, que corresponden en la mayoría de los casos a la educación obligatoria a tiempo completo. Se han incluido también, en la medida de lo posible, las reformas previstas para los próximos años. Únicamente se ha tenido en cuenta la enseñanza pública, salvo en los casos de Bélgica, Irlanda y Países Bajos, donde el sector privado subvencionado es mayoritario. Además, en el caso concreto de los Países Bajos, la Constitución garantiza la financiación y el tratamiento por igual a la enseñanza pública y la privada.

En el plano metodológico, la Unidad Europea de Eurydice elaboró un cuestionario para la recogida de información, en colaboración con la Unidad Nacional Portuguesa y funcionarios del Ministerio de Educación portugués. El análisis comparado se basa en las respuestas de las Unidades Nacionales a este cuestionario. A fin de garantizar la fiabilidad y la representatividad de los datos de los distintos países, entre julio y septiembre de 2007 se llevó a cabo una fase final de verificación. Todas las personas que han contribuido a este estudio figuran en la sección de agradecimientos, al final del mismo.

La noción de autonomía escolar hace referencia, en este informe, a diversos aspectos de la gestión de los centros (fundamentalmente la financiación y los recursos humanos). Los centros pueden disponer de diversos grados de autonomía en lo que concierne a estos aspectos. Se habla de plena autonomía o de un elevado grado de la misma cuando los centros son totalmente responsables de sus decisiones dentro de los límites legales o del marco legislativo en materia educativa, lo que no excluye la consulta a las autoridades educativas. Se considera que los centros disponen de autonomía parcial cuando toman sus decisiones de entre una lista de opciones previamente establecidas o si deben obtener la aprobación de la autoridad educativa correspondiente. La autonomía puede asimismo ser implícita ante la falta de normativa en un ámbito determinado. Por centro educativo se entiende toda institución educativa, normalmente situada en un único emplazamiento, que posee identidad propia y que tiene un director/a.

En algunos países, las competencias son de las autoridades educativas locales, que pueden traspasarlas a los centros. En los tres países donde la mayoría de los centros pertenece al sector privado subvencionado, la autonomía escolar también puede hacer referencia al traspaso de responsabilidades de la autoridad educativa privada correspondiente (a veces denominada autoridad responsable de la organización de los centros) a los centros.

(1) Turquía no participa en este estudio.

En la actualidad casi todos los países de Europa aceptan el principio según el cual los centros deben disponer de autonomía en al menos algunas áreas de su gestión. Este consenso es el resultado de tres décadas de cambios, que comenzaron lentamente en los años ochenta para cobrar una mayor velocidad durante los años noventa y comienzos de este siglo. El **primer capítulo** describe las diferentes teorías en las que se ha inscrito este movimiento hacia una mayor autonomía de los centros. El análisis muestra que, a pesar de que los contextos políticos cambian (de la necesidad de una mayor participación democrática a una gestión pública más eficiente y, hoy día, a la preocupación por mejorar la calidad de la educación), el resultado global siempre ha sido el de dar a los centros más responsabilidades y poderes de decisión. Por lo general, las reformas que se han llevado a cabo en esta dirección se han impuesto a los centros según un proceso legislativo de tipo descendente (top-down).

El **segundo capítulo** examina en detalle el contenido de la autonomía de que disponen los centros en tres grandes áreas: las dos primeras son la utilización de los fondos públicos y los fondos privados respectivamente y la tercera los recursos humanos. Se analiza el grado y el tipo de autonomía de los centros con respecto a diversos parámetros, así como las diferentes categorías de responsabilidades de los centros en materia de toma de decisiones. También se describe el papel desempeñado por los distintos órganos de gestión de los centros, así como los miembros que los componen en los diferentes países europeos.

Por último, el **tercer capítulo** aborda los diversos modos en que los centros deben rendir cuentas de sus decisiones. A menudo, este proceso forma parte de procedimientos de evaluación establecidos que lleva a cabo la inspección u otro órgano externo. En algunos países, los centros son responsables principalmente ante las autoridades educativas locales. Asimismo, se observa una tendencia a acompañar, a veces, estos sistemas de evaluación con el desarrollo de estándares nacionales y tests. Una tendencia aún más reciente es la responsabilidad de los centros ante una multiplicidad de actores más allá de las propias autoridades educativas.

CAPITULO 1. MARCO POLÍTICO E HISTÓRICO DEL PROCESO DE AUTONOMÍA ESCOLAR

Aunque las políticas de autonomía escolar se encuentran en la actualidad ampliamente generalizadas en los países europeos, esto es el resultado de un proceso gradual que comenzó en la década de los años ochenta en algunos países pioneros, y que se extendió aún más en la década de los noventa (sección 1.1). Estas reformas respondían, según la época, a diferentes filosofías (sección 1.2) y, en la gran mayoría de casos se implantaron como parte de un proceso descendente de toma de decisiones (*top-down*). Fueron los gobiernos centrales los que concedieron a las escuelas nuevas competencias, si bien éstas no desempeñaron un papel motor en la elaboración de los instrumentos legales más allá de su participación en los tradicionales procesos de consulta sobre los proyectos de reforma (sección 1.3).

1.1. Los años noventa: la década de la generalización de la autonomía escolar

Con la excepción de algunos países, la autonomía escolar no es una tradición en Europa, ni en los países históricamente centralizados ni en los federales. Este tipo de organización se aplicó en los años ochenta en algunos países pioneros y se trataba, en la mayoría de los casos, de una autonomía limitada. El movimiento no se generalizó realmente hasta la década de noventa. Esta tendencia continúa en la década actual, con nuevos países que van adoptando este tipo de organización escolar, mientras que los precursores de los años ochenta y noventa amplían la transferencia de competencias a los centros.

A pesar de las diferencias entre los modelos históricos de organización escolar en Europa – federales como en Alemania o centralizados como en España, Francia e Italia –, dos son los países que presentan una tradición de autonomía escolar especialmente desarrollada: Bélgica y los Países Bajos. En ambos casos la implantación de este tipo de organización escolar fue consecuencia de las “guerras escolares” entre los sectores público y privado. Los sistemas educativos de estos dos países están tradicionalmente dirigidos por autoridades responsables de la organización de los centros ⁽¹⁾ que gozan de una libertad considerable. Así, el amplio margen de autonomía de que disponen los centros subvencionados (públicos y privados) ⁽²⁾ de las tres comunidades de Bélgica (Flamenca, Francesa y Germanoparlante) en las áreas de metodología, recursos humanos y gestión se basa tanto en la Constitución ⁽³⁾, que garantiza en su Artículo 24 la libertad de enseñanza, como en el sistema de gestión escolar, tradicionalmente desempeñado por las autoridades responsables de la organización de los centros. En el caso de los Países Bajos, en un contexto similar de “guerra escolar”, tanto la libertad de enseñanza como la autonomía escolar están reconocidas desde comienzos del siglo XX. Aunque las políticas educativas llevadas a cabo durante los años setenta pudieron debilitar la gran autonomía de los centros, a partir de los años ochenta se fueron traspasando gradualmente numerosas competencias a las autoridades responsables de los centros y a éstos, con el fin de fomentar la innovación en los mismos.

Pero, a excepción de estos países, la autonomía de las escuelas no es una tradición europea. Históricamente, los centros no han poseído demasiado margen de maniobra en lo referente a la definición de objetivos y contenidos educativos o en las áreas de recursos humanos y gestión financiera ⁽⁴⁾. El movimiento sólo

⁽¹⁾ En Bélgica, los *inrichtende machten*, *schoolbesturen* en la Comunidad Flamenca, los *pouvoirs organisateurs* en la Comunidad Francesa y los *Schulträger* en la Comunidad Germanoparlante.

⁽²⁾ Los centros del sector público que dependen directamente del Ministerio no poseen una larga tradición de autonomía. Este tipo de centros es minoritario y representa menos de un 20 % de los centros de primaria y menos de un 50 % en el caso de los de secundaria.

⁽³⁾ Durante el traspaso de las competencias educativas a las Comunidades en 1989, los principios fundamentales reconocidos por el Pacto Escolar de 1959 fueron directamente incorporados en el artículo 24 de la Constitución. La primera cláusula reconoce la “libertad de enseñanza”.

⁽⁴⁾ Reino Unido constituye un caso particular en este sentido, puesto que, históricamente, los centros gozaban de una amplia autonomía docente (con respecto a la adaptación de los currículos a nivel local, en concreto), a la vez que eran supervisados por las autoridades educativas locales en materia de gestión presupuestaria y recursos humanos.

comienza a desarrollarse a partir de los años ochenta y se trata, en la mayoría de los casos, de una transferencia de competencias limitada. Es el caso, por ejemplo, de España, donde la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, sienta las bases de la autonomía escolar. También en 1985, Francia adopta, como parte de un amplio programa de descentralización, una normativa que establece el contenido de una autonomía muy limitada para el nivel CINE 2. En el Reino Unido (Inglaterra y Gales), la Ley de Reforma de la Educación de 1988 permitió un incremento de la autonomía de los centros mediante el traspaso de competencias en las áreas de gestión financiera y recursos humanos, históricamente atribuidas a las autoridades educativas locales (*Local Education Authorities, LEA*). Esta misma ley introdujo el control a nivel central de los currículos, así como de las disposiciones relativas a la evaluación de los alumnos, reduciendo la autonomía de los centros en estos ámbitos. En Irlanda del Norte, la Orden de Reforma de la Educación introdujo en 1989 reformas similares.

La década de los noventa supuso la casi generalización de las políticas de autonomía escolar en Europa. Los países nórdicos adoptan una organización que une la descentralización política y la autonomía escolar. Austria, tras alcanzar consenso político, inicia su primera reforma de autonomía escolar en 1993. La desintegración del antiguo bloque soviético permite también adoptar este modo de funcionamiento a la República Checa, Hungría ⁽⁵⁾, Polonia, Eslovaquia y los Estados bálticos. Asimismo, en 1993, antes incluso del traspaso de competencias de 1999, el Secretario de Estado para Escocia decide ampliar el proceso de descentralización iniciado en el marco del Reino Unido mediante la introducción de un modelo de organización que aún sigue vigente: el *Devolved School Management (DSM)*. En 1997, tras un intenso debate parlamentario que dura varios años, Italia también adopta este tipo de organización.

Algunos países han comenzado a considerar la cuestión de la autonomía escolar a comienzos de la década actual. Es el caso, por ejemplo, de Alemania, que a partir de 2004 ha puesto en marcha experiencias piloto de autonomía escolar en varios de sus *Länder*. Lituania, Luxemburgo y Rumanía se han unido al proceso en 2003, 2004 y 2006 respectivamente. En Bulgaria, en el marco de un proceso de descentralización en favor de las municipalidades, los centros dispondrán a partir de 2008 de una mayor libertad para la administración de sus presupuestos. Por su parte, Liechtenstein prevé desarrollar centros con un perfil específico en la educación secundaria a partir de 2008/09.

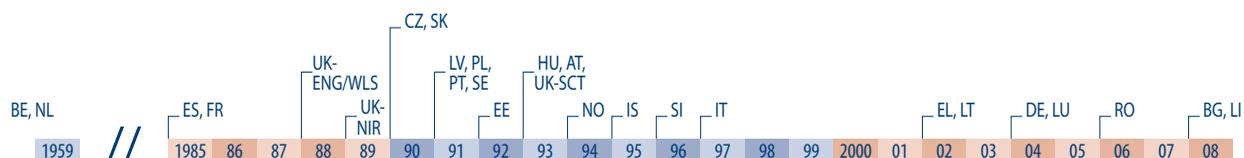
En los últimos años, los países que ya habían emprendido una política de autonomía escolar han comenzado a reforzar las competencias asignadas a los centros. En el nuevo milenio parece haberse iniciado una segunda ronda de reformas en ese aspecto en numerosos países. En España, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, en proceso de implantación en la actualidad, refuerza el principio de autonomía de los centros, tanto en lo pedagógico como en lo relativo a la gestión económica y la organización. Los centros son, de ahora en adelante, responsables de la elaboración y el desarrollo de sus proyectos educativos y de gestión, bajo la supervisión de las autoridades educativas de las que dependen. En 2006, Letonia también puso en práctica una nueva normativa que limita el control externo de los centros. En Portugal, el Decreto-Ley 115-A, de 1998, fija los principios de la autonomía escolar que se ha ido implantando en los centros de manera progresiva hasta 2006, año en el que se lanzaron nuevas iniciativas más concretas. A partir de 2006 Eslovenia también ha intensificado el proceso de traspaso de competencias a los centros, especialmente en el marco de un nuevo impulso de descentralización política. De modo similar, desde 2001, una circular del Gobierno escocés anima a los centros de nivel CINE 2 a hacer un mayor uso de su autonomía pedagógica, en concreto mediante la introducción de nuevas disciplinas profesionales. El nuevo Gobierno francés también está considerando la posibilidad de ampliar la autonomía escolar para

⁽⁵⁾ Antes de la importante reforma de 1993, la Ley de Reforma de la Educación de 1985 ya había identificado las áreas de autonomía necesarias.

reforzar las medidas introducidas en los años ochenta. En la mayoría de los casos, estas nuevas medidas responden a la preocupación por relanzar un proceso que parece haber encontrado resistencias sobre el terreno en las primeras reformas.

Las reformas derivadas de este movimiento de autonomía escolar, desarrollado a lo largo de tres décadas, responden a una serie de filosofías que han variado según las épocas.

Gráfico 1.1. Fechas de las primeras reformas de envergadura que autorizaban la autonomía escolar, CINE 1 y 2 (1985-2007)



Fuente: Eurydice.

[Notas complementarias](#)

Bélgica: Únicamente los centros subvencionados (privados y públicos) tienen una larga tradición de autonomía. En la Comunidad Flamenca, los centros públicos directamente dependientes del Ministerio fueron dotados en 1989 de una autonomía similar a la de los centros subvencionados.

Bélgica, Países Bajos: Debido a una larga tradición de autonomía escolar, no se incluye una fecha exacta.

Dinamarca, Finlandia: Implantación progresiva de la autonomía; fechas no especificadas.

Francia: La normativa de 1985 sólo afecta al nivel CINE 2.

[Nota explicativa](#)

Sólo se ha tenido en cuenta la legislación principal (leyes o reglamentos) que ha permitido la implantación de políticas de autonomía escolar relativas a diferentes áreas de responsabilidad de los centros. Esta perspectiva histórica no incluye las medidas puntuales de autonomía que a menudo han precedido a estas reformas a gran escala.

1.2. Filosofías diferentes según las épocas

El concepto de autonomía escolar está relacionado con diferentes escuelas de pensamiento que, en función del periodo de que se trate, han tenido mayor o menor influencia en las medidas implantadas.

Históricamente, como ya se ha visto en los casos belga y holandés, la autonomía escolar se desarrolló como reflejo de la libertad de enseñanza y fue legitimada por consideraciones de orden religioso y filosófico. Durante el siglo XIX y prácticamente todo el siglo XX, la autonomía escolar se mueve principalmente en este terreno.

Los años ochenta marcan una nueva orientación. Las reformas de autonomía escolar se inscriben en la temática política de la **democracia participativa** e insisten en la necesidad de que los centros estén más abiertos a la comunidad en la que se integran. En España, por ejemplo, en el espíritu de la Constitución de 1978, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, pretende introducir la autonomía escolar como una herramienta de participación democrática. Todos los miembros de la comunidad educativa deben estar representados en los procesos de toma de decisiones de los centros.

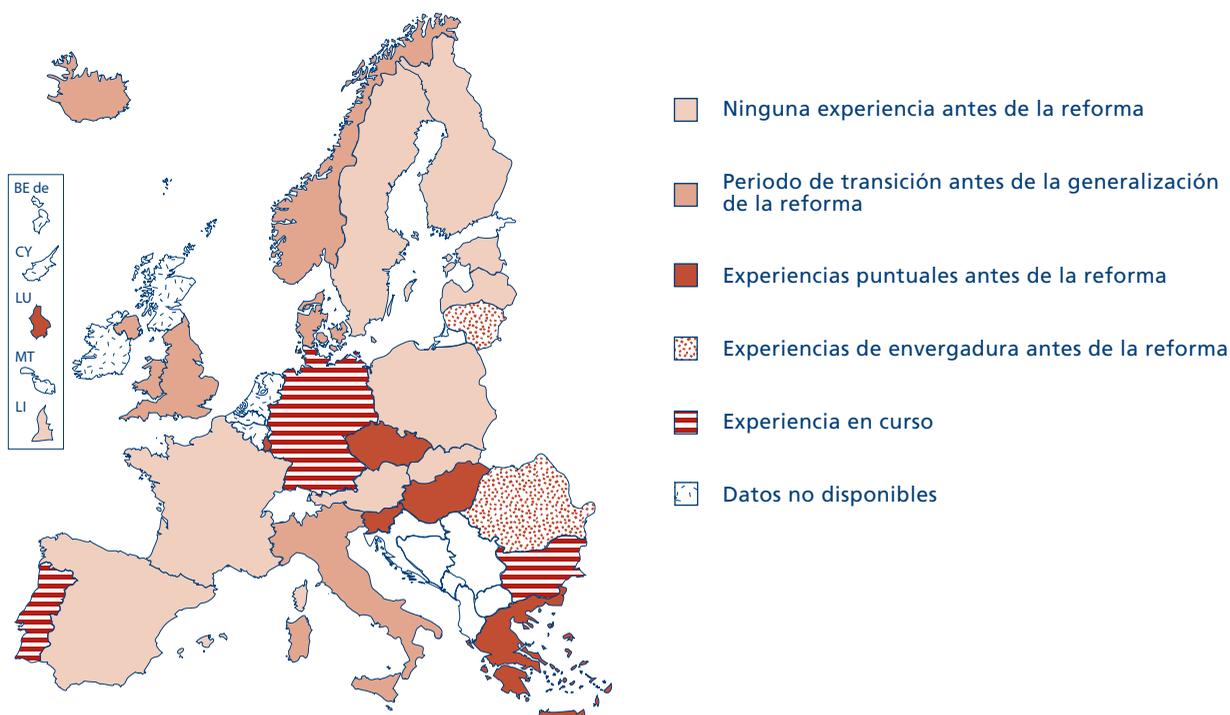
En Francia, un nuevo estatuto que concedía a los centros de nivel CINE 2 mayor libertad en materia de gestión y el Decreto de agosto de 1985 que definía el contenido de la misma se inscriben igualmente en la lógica de una apertura de los centros a su entorno. A finales de los años ochenta Portugal también lleva a cabo una consulta sobre la autonomía escolar organizada por la Comisión para la Reforma Educativa. Un estudio exhaustivo del concepto lleva a la distinción entre autonomía escolar como gobierno de los centros y autonomía escolar como gestión de los mismos. Además, suscita un debate en torno a los órganos responsables de estas nuevas libertades: ¿deberían éstos ser considerados como órganos de gobierno, abiertos a la representación de los padres y de la comunidad, o como órganos de gestión constituidos únicamente por miembros del centro? También se cuestiona el papel predominante de los profesores en los procesos de toma de decisiones, así como los poderes que se les ha conferido.

Durante la década de los noventa, la preocupación por la **eficacia de la gestión por parte de las administraciones en un contexto de control del gasto público** se une a la preocupación por conferir nuevas libertades a los actores locales. Las reformas de autonomía escolar estaban estrechamente vinculadas a un doble movimiento de descentralización política y de implantación de la denominada “Nueva Gestión Pública”. Ésta pretende aplicar la lógica de la gestión del sector privado a la gestión de los servicios públicos a través de cinco principios fundamentales: situar al “cliente” en el centro de la acción del Estado y romper así con la mentalidad del sector público; descentralizar las competencias hasta el nivel más cercano posible al campo de acción; responsabilizar a los actores del Estado para que rindan cuentas ante la comunidad (*accountability*); acentuar la calidad de los servicios y la eficacia de los organismos públicos; y, por último, sustituir los controles de procedimiento tradicionales por la evaluación de los resultados (Hood, 2001) ⁽⁶⁾. Así, la descentralización política de las competencias en favor de los actores locales y la autonomía escolar se acoplan con el fin de aumentar la eficacia de la gestión escolar, al considerar la proximidad en la toma de decisiones como garantía de una mejor utilización de los recursos públicos. Esta doble filosofía motiva las reformas puestas en marcha durante este periodo en la República Checa, Polonia, Eslovaquia y los Estados bálticos, donde la ruptura con la organización previa, fuertemente centralizada, permitió adoptar nuevas reglas de gestión pública. En los países nórdicos, la autonomía escolar también está relacionada con el proceso de descentralización política, que considera a las autoridades municipales como actores principales en la organización de los centros. Puesto que las autoridades locales a las que se les conceden nuevas competencias pueden, a su vez, delegar nuevas atribuciones en los centros de los que son responsables, la autonomía escolar y la descentralización política forman a menudo parte de un mismo marco legislativo.

La visión de la autonomía escolar ha evolucionado un poco en la presente década. El traspaso de nuevas competencias a los centros ya no está imbricado en un proceso global de renovación de las estructuras políticas y administrativas. En la mayoría de los países, la autonomía escolar se concibe ahora principalmente como una herramienta exclusivamente al servicio de la **mejora de la calidad de la educación**. Tanto en el caso de los países que vuelven a emprender un proceso ya iniciado en décadas anteriores, tales como Bulgaria, la República Checa o Portugal, como en el de los que dan sus primeros pasos en este ámbito, como Alemania, Luxemburgo o Rumanía, se hace hincapié en un análisis riguroso de las competencias que deben ser transferidas. Se presta especial atención a la autonomía pedagógica, que parece estar más estrechamente relacionada con la mejora del rendimiento en los centros.

⁽⁶⁾ Hood, C. (2001), *New Public Management*, In N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, Elsevier.

Gráfico 1.2. Existencia y tipos de experiencias en materia de autonomía escolar, niveles CINE 1 y 2 (1985-2007)



Fuente: Eurydice.

[Notas complementarias](#)

Bélgica, Países Bajos: no hay información debido a una larga tradición de autonomía escolar anterior al periodo en cuestión.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la información se refiere a la delegación de la financiación en los centros por parte de las autoridades locales de acuerdo con la legislación de 1988 (Inglaterra y Gales) y 1989 (Irlanda del Norte). También hubo una serie de iniciativas locales de delegación de la financiación a principios de los años ochenta.

[Nota explicativa](#)

Periodo de transición: proceso de implantación gradual que se desarrolló principalmente durante los años noventa, como por ejemplo en Islandia (1996-2001) e Italia (1998-2000).

Experiencias de envergadura: experiencias que introducen todas las medidas de autonomía escolar del país en cuestión. Estas experiencias se llevaron a cabo a lo largo de la presente década en Rumanía (2006) y Lituania (2002-2005).

Experiencias puntuales: experiencias que únicamente introducen algunas de las medidas de autonomía escolar y que se realizan en un número limitado de centros. Este tipo de experiencias se desarrolló fundamentalmente durante la presente década en la República Checa (2004-2006), Luxemburgo (2004) y Eslovenia (2006/07).

Este renovado interés por la autonomía escolar se traduce en un mayor número de experiencias con el doble fin de estudiar el modo en que los centros hacen uso de sus nuevas competencias y de comprender los efectos de esta autonomía (Gráfico 1.2). Mientras que durante las dos décadas anteriores, a excepción de algunos países nórdicos y determinadas experiencias muy puntuales (?), la autonomía escolar se había

(?) En 1993/94, Bulgaria experimentó la introducción de autonomía curricular (en lenguas extranjeras) en los centros de primaria.

implantado sin periodo de transición o experiencia alguna, la presente década se caracteriza por un nuevo pragmatismo experimental. Por ejemplo, desde 2004, la mayoría de los *Länder* alemanes han puesto en marcha experiencias para analizar exhaustivamente los procesos en juego. En la República Checa, también desde 2004, la reforma de la autonomía pedagógica (según la cual los centros tuvieron que desarrollar su propio currículum en 2006) se ha testado en 14 centros piloto de los niveles CINE 1 y 2. Luxemburgo lleva a cabo igualmente desde 2004 un proyecto piloto en los centros de nivel CINE 2, principalmente en el ámbito pedagógico. De modo similar, Portugal está testando actualmente la nueva política contractual en 24 centros seleccionados de entre un grupo de centros voluntarios que ya habían realizado autoevaluaciones con anterioridad. La autonomía está por tanto desarrollándose progresivamente en múltiples áreas: docencia (incluidos los currículos), recursos humanos, servicios sociales y gestión patrimonial y financiera. Rumanía siguió en 2006 el mismo camino testando su nuevo sistema de autonomía en alrededor de 50 centros de los niveles CINE 1 y 2. En 2006/07, Eslovenia también puso en marcha una experiencia puntual de introducción de un horario flexible (los centros decidían sobre la distribución de horas para las diferentes materias, la organización de actividades interdisciplinarias, el trabajo en proyectos, etc.).

Si bien las políticas de autonomía escolar se han basado en diferentes filosofías según la época, los procesos políticos mediante los cuales se decidieron e implantaron estas reformas no parecen presentar la misma diversidad.

1.3. La autonomía escolar: una política basada en un modelo descendente de toma de decisiones

Conceptualmente, autonomía escolar y participación local deberían ir de la mano. De hecho, históricamente, este principio de la organización escolar estaba estrechamente vinculado a la reivindicación de libertad de enseñanza por parte de los actores locales (responsables de los centros, padres, etc.). Sin embargo, desde los años ochenta estas reformas se inscriben mayoritariamente dentro de los marcos legales nacionales de los diferentes países europeos, que muestran modelos descendentes de toma de decisiones, sin que pueda distinguirse un papel motor de los propios centros en el proceso.

Así, en la mayoría de países europeos, las medidas de autonomía escolar son definidas por marcos legislativos nacionales, convirtiéndose en obligatorias para todos los centros. En la gran mayoría de casos, estas políticas vienen determinadas por marcos rígidos de carácter legislativo (frente al marco más flexible de las disposiciones administrativas de los órganos ejecutivos).

En un primer grupo de países, las nuevas competencias de los centros son establecidas por la **legislación general, que define el funcionamiento de una gran variedad de aspectos de la institución escolar** y cuyo objetivo principal no es la autonomía escolar. Así, en España, las diferentes leyes generales de educación y sus disposiciones, aprobadas en un contexto de descentralización progresiva, otorgan a las diferentes Comunidades Autónomas el derecho a regular la autonomía de sus centros, si bien las propias Comunidades han constituido un marco general básico que ha dado lugar a una estructura relativamente homogénea a nivel nacional. En Francia, las primeras leyes de descentralización confirieron a los centros de nivel CINE 2 el estatus uniforme de Centro Educativo Público Local (*Établissement Public Local d'Enseignement, EPLE*), lo que les dota de la condición de órgano corporativo, necesaria para adquirir autonomía de gestión. En Polonia, la Ley del Sistema Educativo, de 7 de septiembre de 1991 y la Ley de Gobierno Local, de 8 de marzo de 1990, definen las nuevas atribuciones de las autoridades locales en materia de educación, así como la transferencia de competencias a los centros. En el Reino

Unido (Inglaterra y Gales), la Ley de Reforma de la Educación de 1988 transfiere a los centros muchos de los poderes previamente ejercidos por las autoridades educativas locales. En Irlanda del Norte, la Ley de Reforma de la Educación de 1989 introduce reformas similares. Italia se inscribe igualmente en este movimiento, si bien lo hace en una posición un tanto extrema: desde 2001, la propia Constitución reconoce la autonomía de los centros en su artículo 117 ⁽⁸⁾. Grecia también se encuentra en esta categoría.

En una segunda configuración menos común se encuentran aquellos países que definen las normas sobre autonomía escolar mediante **leyes específicas**. Es el caso, por ejemplo, de Luxemburgo, que ha adoptado un marco legislativo específico (la Ley de 25 de junio de 2004 sobre la organización de los centros de secundaria general y técnica, o *lycées y lycées techniques*) que abre la vía para un proyecto piloto de autonomía escolar. De modo similar, un Decreto-Ley de 1998 define el marco de la autonomía escolar en Portugal. Este tipo de leyes específicas, junto con la nueva filosofía que sustenta estas reformas, se generalizan a partir del año 2000. Desde entonces, la autonomía escolar comienza a ser considerada por sí misma, independientemente de las reformas generales del Estado o de la preocupación por la modernización de la administración pública.

El tercer grupo es aún más singular. Para definir la autonomía escolar, estos países se basan en simples **disposiciones administrativas de órganos ejecutivos**, que son por naturaleza más flexibles. Es el caso, por ejemplo, de algunos *Länder* alemanes como el de Baden-Württemberg, que ha puesto en marcha un proyecto titulado "Autonomía de los centros y organización de la enseñanza para el curso 2006/07", o el de Baviera, que ha desarrollado el plan "*Leadership devolution*" como parte del proyecto administrativo "*Pilot project Modus F*".

Cualquiera que sea el modelo elegido (leyes generales de educación, leyes específicas o disposiciones más flexibles), al determinarse a nivel central mediante procesos legislativos o administrativos obligatorios, la autonomía es impuesta a los centros en la práctica totalidad de los países. No son los centros los que demandan autonomía, sino que es la legislación la que determina la transferencia de nuevas responsabilidades sin que éstos puedan expresar su opinión al respecto. De hecho, los centros reciben nuevas atribuciones, coincida o no con su parecer. En el mejor de los casos, en algunas reformas, como las llevadas a cabo en Portugal o en el *Land* alemán de Renania-Palatinado, los centros tienen la posibilidad de decidir si desean participar en experiencias piloto. El Reino Unido (Inglaterra) se sitúa en una posición particular. Si bien el marco general de la autonomía escolar, establecido por la Ley de Reforma de la Educación de 1988, se aplica a todos los centros sin excepción, éstos pueden elegir entre diversas categorías que les permiten una mayor libertad de acción (*foundations, trust schools, academies, etc.*). Esta diversidad no es nueva. El marco jurídico inicialmente establecido en 1944 permitía a los centros sostenidos por organizaciones de voluntariado, especialmente iglesias, adherirse al sistema escogiendo la categoría jurídica (asistida o controlada) correspondiente al nivel de autonomía y de responsabilidad financiera que deseaban asumir. A estas categorías de centros se unieron las escuelas beneficiarias de ayudas públicas (1988 y 1989), las escuelas de las fundaciones (a partir de 1998) y ahora (a partir de 2007) las *trust schools* (escuelas creadas en asociación a fondos u organizaciones de caridad). Los programas *City Technology College* (a partir de 1988) y *Academy* (a partir de 2000) introducirán otros niveles de independencia para los nuevos centros. Salvo estas notables excepciones, la autonomía escolar se impone en los centros de toda Europa como parte de un proceso descendente de toma de decisiones.

⁽⁸⁾ El artículo 117 atribuye al Estado la competencia para establecer las normas generales, los principios fundamentales y los niveles básicos de prestación de servicios en materia de educación para todo el territorio nacional y a las Regiones la competencia en materia de enseñanza "sujeta a la autonomía de las instituciones escolares". Estas medidas generales de 2001 completan la Ley 59 de 15 de marzo de 1997, que constituye el marco legislativo específico de la autonomía escolar.

Esta naturaleza descendente del proceso de autonomía escolar es confirmada por la ausencia de todo tipo de impulso por parte del personal del centro. Teniendo en cuenta las nuevas libertades en juego, hubiese sido de esperar que el personal hubiera tomado la iniciativa en el movimiento o, al menos, ejercido su influencia a través de los sindicatos de profesores o las asociaciones de directores. Sin embargo, parece que este tipo de participación ha sido muy limitada. En algunos países los representantes del personal del centro han sido consultados, en el mejor de los casos, sobre los proyectos de reforma. En Estonia, por ejemplo, el sindicato de directores participó en el debate sobre la autonomía escolar y propuso una serie de enmiendas que fueron finalmente integradas en la reforma. Algunos países nórdicos también llevan a cabo una consulta sistemática de los sindicatos antes de la implantación de las reformas. En Bulgaria, el sindicato de directores fue consultado sobre el proceso de autonomía durante la reforma del nivel CINE 2. En otros países, los centros participan en el desarrollo de las diferentes modalidades para la introducción de las medidas de autonomía. Este fue el caso de Luxemburgo, donde se llevó a cabo una negociación entre el Ministerio y cada uno de los centros antes de la transferencia de las nuevas competencias. A mayor escala, Italia organizó una amplia consulta con los centros previa a la elaboración de los decretos de aplicación de la Ley 59 de 1997 de autonomía escolar. El 90 % de los centros expresó su opinión acerca de los fines de la autonomía, su gestión, la oferta de formación o la relación entre la autonomía escolar y el sistema de formación nacional. Los centros de Rumanía también fueron consultados durante el desarrollo de sus experiencias para identificar tanto sus necesidades como las dificultades con las que se habían encontrado en la gestión de sus nuevas responsabilidades. No obstante, a pesar de que sindicatos y centros son consultados en algunos países, el traspaso de nuevas competencias no parece ser el resultado de una demanda de autonomía por parte de los actores más directamente implicados. La única excepción la constituyen Italia, cuyo informe destaca una fuerte demanda de autonomía por parte de los directores, y Eslovenia, que menciona la existencia, durante el periodo de transición que siguió a la independencia (1990-1996), de una intensa actividad de innovación pedagógica por parte del profesorado relacionada con el posterior debate sobre la autonomía pedagógica.

El caso de los países nórdicos contrasta marcadamente con este tipo de procesos centralizados de transferencia de responsabilidades. En Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega, las autoridades locales son actores principales de los sistemas educativos y pueden conceder autonomía a los centros que dependen de ellas si esta forma de gestión les parece beneficiosa. En los cuatro países, esto se ha traducido en el desarrollo de diferentes modelos de traspaso de competencias a los centros. Del mismo modo, en los Países Bajos, la lógica de la desregulación ha llevado al Gobierno central a dejar de definir la organización de los centros en detalle, dejando así un margen de maniobra más amplio a las autoridades responsables de los centros en este ámbito.

En resumen, después de tres décadas de grandes cambios, las políticas de autonomía escolar se han extendido en la práctica totalidad de países europeos, si bien se inscriben en procesos descendentes de toma de decisiones que constituyen un marco rígido para las nuevas libertades de los centros. La segunda parte de este informe examina las principales competencias que han sido transferidas a los centros.

CAPITULO 2. CONTENIDO DE LA AUTONOMÍA Y ÓRGANOS DE GOBIERNO

El primer capítulo mostraba que la filosofía y la cronología de los procesos de implantación de políticas de autonomía escolar presentan notables diferencias entre los países europeos. No es de sorprender por tanto que, en 2007, tanto el contenido de la autonomía como los responsables de la toma de decisiones en los centros también varíen considerablemente de un país a otro.

Este capítulo examina las áreas de responsabilidad y los órganos de gobierno de los centros. El primer apartado analiza el grado de autonomía de que disponen los centros (sección 2.1), mientras que el segundo describe el papel de los diferentes responsables de la toma de decisiones (sección 2.2). Ambas secciones se centran en las mismas tres áreas principales de funcionamiento de los centros: utilización de fondos públicos, obtención y utilización de fondos privados y gestión de recursos humanos (contratación, despido, definición de funciones y tareas, etc.). No se incluyen otros ámbitos que también pueden ser de su competencia como, por ejemplo, la oferta educativa, el contenido de la educación (currículo, metodología, etc.), la evaluación de los alumnos y la organización escolar. La tercera sección (2.3) ofrece la composición de los diferentes órganos de gestión de los centros, allí donde éstos existen.

Las competencias de los centros de los niveles CINE 1 y 2 son muy similares, por lo que los dos niveles educativos se han considerado conjuntamente en el estudio. Las diferencias observadas entre los dos niveles en algunos países se mencionan, caso por caso, en el texto o bajo el gráfico correspondiente.

2.1. Áreas de responsabilidad y grado de autonomía

En esta sección, el grado de autonomía de los centros se divide en cuatro categorías principales (¹). Se habla de **plena autonomía** cuando el centro toma decisiones sin intervención externa alguna (incluso si tiene que consultar a órganos superiores), dentro de los límites legales o del correspondiente marco legislativo en materia educativa. Se considera que un centro tiene **autonomía limitada** cuando éste debe tomar sus decisiones de entre una lista limitada de posibilidades previamente establecidas por la autoridad educativa superior o comunicar a ésta sus decisiones para su aprobación. Los centros que no toman ningún tipo de decisión en un área determinada se consideran **sin autonomía**.

Una cuarta categoría aparece en la organización de algunos sistemas educativos. En efecto, en esos países las autoridades responsables de la organización de los centros y/o las autoridades locales pueden **delegar** en los centros su poder de decisión en algunos ámbitos. En este caso pueden existir diferencias entre los centros dentro de un mismo país en función del nivel y de las áreas de responsabilidad delegadas. En los Países Bajos, por ejemplo, la autoridad competente (*bevoegd gezag*) responsable del centro determina las áreas en las que delega su poder en los centros. En menor medida, Dinamarca (en lo referente a la adquisición de bienes inmuebles y de equipos informáticos a partir de los fondos públicos, así como a la selección para la sustitución de profesores) y Finlandia (en lo relativo, por ejemplo, a la utilización de fondos públicos para los gastos de funcionamiento y a la contratación de profesores sustitutos) también conocen este tipo de organización.

(¹) Los Anexos incluyen una tabla que muestra los diferentes tipos de autonomía para cada una de las categorías y áreas analizadas en esta sección.

Utilización de fondos públicos

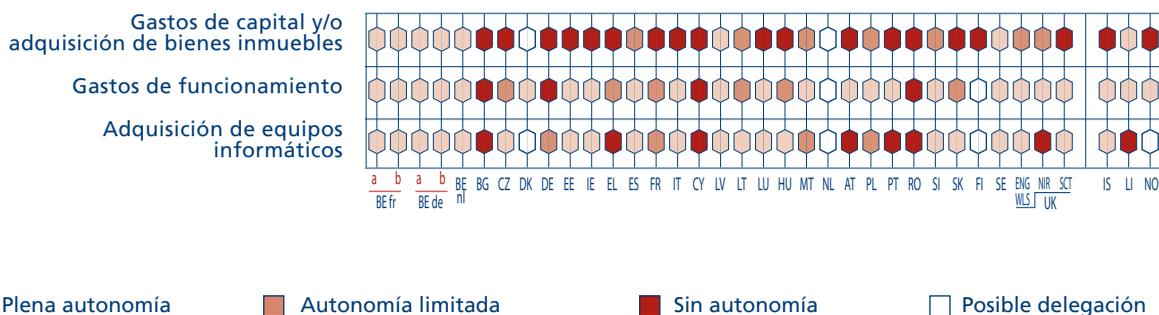
Se pueden distinguir tres grupos de países en función del grado de autonomía de los centros para la utilización de los fondos públicos destinados a cubrir diversos tipos de gastos (gastos de capital, gastos de funcionamiento y adquisición de equipos informáticos).

En los países del primer grupo (Bélgica, Letonia y Suecia), los centros gozan de plena autonomía, dentro del marco legal, para la utilización de este tipo de fondos. En los Países Bajos, la delegación es formalmente posible en todas las áreas, aunque no se haga efectiva forzosamente en todas. En Dinamarca, según el tipo de gastos, las decisiones pueden ser delegadas o no por las autoridades responsables de la organización de los centros, o bien tomadas por los propios centros. También existe delegación en Finlandia, salvo en lo referente a gastos inmobiliarios, que no son competencia de los centros.

En el lado opuesto se encuentran los cinco países del segundo grupo, donde los centros carecen de autonomía para la utilización de fondos públicos. Los centros de Bulgaria, Irlanda (CINE 1), Francia (CINE 1), Chipre y Rumanía no son por tanto responsables de este tipo de decisiones. En estos países, las autoridades educativas superiores deciden sobre estas cuestiones, aunque los centros pueden ser consultados durante el procedimiento. Grecia constituye una excepción puesto que los gastos de funcionamiento son establecidos bien por los centros (siempre que sean previamente aprobados), bien a través de una lista limitada de posibilidades previamente definidas. En Alemania, esto ocurre con la adquisición de equipos informáticos.

El tercer grupo comprende los países donde el grado de autonomía varía en función del tipo de gastos. En general, casi todos los países poseen mayor autonomía para los gastos de funcionamiento que para los gastos de capital. En este último tipo de gastos los centros no suelen disponer de ningún grado de autonomía. En Lituania, la autonomía es limitada en los dos tipos de gastos. En Francia (CINE 2), los centros pueden decidir sobre los gastos de funcionamiento y la adquisición de equipos informáticos previa aprobación de la autoridad educativa superior. En Liechtenstein (CINE 2), el grado de autonomía depende del importe de los gastos. En los Países Bajos, la delegación por parte de la autoridad competente (*bevoegd gezag*) en lo referente a gastos de capital y/o adquisición de bienes inmuebles es posible formalmente, pero normalmente ambas cuestiones son de su competencia.

Gráfico 2.1. Autonomía de los centros para la utilización de fondos públicos, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

[Notas complementarias](#)

Bélgica (BE fr, BE de): (a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro.

Bélgica (BE de) (a): en los gastos de capital, el centro puede decidir hasta un determinado límite. Por encima del mismo la decisión la toma el Ministerio.

Bélgica (BE nl): aunque el grado de autonomía de los tres sectores (centros públicos directamente dependientes de la Comunidad, centros públicos subvencionados por las comunas y centros privados subvencionados) es idéntico, los mecanismos de financiación pública son diferentes. En el caso de los centros dependientes de la Comunidad, la financiación es previa a la prestación de los servicios, mientras que en los dos tipos de centros subvencionados (por las comunas y privados) es posterior.

Bulgaria: los centros disponen de autonomía para algunos gastos de funcionamiento.

Irlanda: no existe autonomía en el nivel CINE 1.

Grecia: los centros gozan de plena autonomía en lo referente a algunos gastos de funcionamiento.

España: en lo referente a gastos de capital los centros presentan propuestas, pero es la administración educativa la que las aprueba y financia (las autoridades locales en el caso de la educación primaria y las Comunidades Autónomas en el de los centros de secundaria). Los centros poseen autonomía en lo relativo a la adquisición de equipos informáticos, pero las diferentes Comunidades Autónomas definen las infraestructuras de la red y suministran la mayor parte de los equipos.

Francia: se refiere a los gastos de funcionamiento sin incluir los salarios. Los centros de secundaria (CINE 2) no tienen autonomía en cuanto a salarios. Los de primaria (CINE 1) carecen de autonomía en lo que a utilización de fondos públicos se refiere.

Letonia: los centros gozan de plena autonomía en lo referente a la utilización de fondos públicos según el presupuesto aprobado por la autoridad responsable de su financiación.

Luxemburgo: no existe autonomía en el nivel CINE 1.

Hungría: los gastos de capital están prohibidos. Las adquisiciones pueden estar financiadas con cargo al presupuesto anual de la autoridad responsable de la financiación del centro. La cantidad debe ser declarada e incluida en un presupuesto aparte. La planificación anual de estas adquisiciones debe ser aprobada por la autoridad responsable de la financiación.

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*eenpitters*) o varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es, pues, responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Austria: los datos se refieren a las *Hauptschulen* y al nivel CINE 1. En cuanto a la adquisición de equipos informáticos, las *Allgemein bildenden höheren Schulen* (AHS) toman las decisiones, que deben transmitir a la autoridad superior para su aprobación.

Eslovenia: en lo referente a los gastos de capital, las inversiones son aprobadas por la autoridad local responsable de la financiación y/o el correspondiente inversor público (Ministerio de Educación, Ministerio de Economía). La autonomía de que disponen los centros depende de la fuente de financiación (el Estado, la autoridad local o el centro). En lo referente a la adquisición de equipos informáticos, la decisión es de los centros, pero puede conllevar la utilización de fondos públicos de la administración central, en cuyo caso los centros no son autónomos.

Eslovaquia: los centros pueden decidir sobre algunos gastos de capital, con aprobación de la autoridad superior.

Suecia: de acuerdo con las directrices nacionales, las autoridades locales deben delegar parte de sus competencias en los centros.

Reino Unido (ENG/WLS): en lo referente a la adquisición de equipos informáticos, tanto los centros como las autoridades locales reciben financiación para las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) mediante diferentes subvenciones. Los centros son asesorados por las autoridades locales y por la Becta, agencia gubernamental que fomenta la integración de las TIC en los centros, cuyos consejos no son vinculantes.

Reino Unido (NIR): en lo referente a adquisición de equipos informáticos hay que señalar que todos los centros poseen el mismo equipo básico, pero pueden adquirir material adicional y financiarlo a partir de su presupuesto.

Islandia: dentro de los límites de un marco general establecido en materia educativa, los centros disponen de autonomía en lo referente a gastos de funcionamiento y adquisición de equipos informáticos.

Liechtenstein: en el nivel CINE 1 hay o bien delegación, o bien ausencia de autonomía. En lo referente a gastos de capital y gastos de funcionamiento (CINE 2), los centros gozan de plena autonomía en las cantidades inferiores a 3.000 francos suizos (CHF). Si se supera esa cantidad, su autonomía es limitada o inexistente.

Noruega: en lo referente a adquisición de equipos informáticos, se puede delegar en los centros la toma de decisiones, previa aprobación de la autoridad superior.

En términos generales, la gran mayoría de los países posee autonomía, aunque limitada, para realizar gastos de funcionamiento, mientras que la autonomía es un poco menor en lo referente a la adquisición de equipos informáticos. Los centros de Bulgaria, Grecia, Francia (CINE 1), Chipre, Austria (*Hauptschule* y CINE 1), Portugal, Rumanía y Liechtenstein no tienen capacidad de decisión en este aspecto. En el resto de los países, los centros disponen de cierto grado de autonomía. En Bélgica, República Checa, Estonia, Letonia, Luxemburgo (CINE 2), Hungría, Eslovaquia, Suecia e Islandia, los centros deciden sobre este tipo de adquisiciones sin intervención externa. En Bulgaria y Reino Unido (Irlanda del Norte), todos los centros cuentan con un equipo básico similar. En Bélgica y Reino Unido (Inglaterra y Gales), existen ciertas ayudas nacionales (regionales en el caso belga) específicas para las tecnologías de la información y la comunicación, si bien los centros, como en el caso de Bulgaria, pueden adquirir el material adicional que estimen oportuno y financiarlo a partir de su presupuesto. En España, el equipo informático básico de los centros es normalmente suministrado por las Comunidades Autónomas, pero éstos también tienen libertad para adquirir material adicional con cargo a sus presupuestos.

En Alemania, Francia (CINE 2), Malta y Polonia, la autonomía en lo referente a adquisición de equipos informáticos es limitada. Los centros deben obtener la aprobación de las autoridades centrales o decidir entre una lista de posibilidades previamente establecidas.

En el caso de algunos países que gozan de plena autonomía en las TIC, pueden, no obstante, existir ciertas limitaciones. En Irlanda (CINE 2), Italia y Eslovenia, los centros deben seguir las directrices generales en materia de educación. En Eslovenia los centros deciden sobre este tipo de adquisiciones, aunque puede haber ciertas restricciones si la adquisición conlleva financiación procedente de la administración central. En Lituania y Reino Unido (Escocia) los centros toman sus decisiones previa consulta a las autoridades superiores. En Lituania la adquisición de equipos informáticos se puede llevar a cabo a través de un proyecto nacional o mediante proyectos municipales. En ambos casos, los centros deben realizar una consulta obligatoria antes de tomar la decisión. La República Checa desarrolló un plan nacional entre 2001 y 2006, pero en la actualidad los centros disponen de autonomía al respecto.

Obtención y utilización de fondos privados

Los centros de Bélgica (Comunidad Flamenca y sector subvencionado de las Comunidades Francesa y Germanoparlante) e Italia poseen autonomía para la obtención y la utilización de fondos privados en las tres áreas en cuestión (donaciones, alquileres y préstamos). Irlanda (CINE 2) y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) tienen un modelo similar, salvo en lo referente a los préstamos.

En Islandia, por el contrario, no se permite ni la recaudación ni la utilización de fondos privados. Los centros de otros seis países (Alemania, Grecia, Irlanda (CINE 1), Francia (CINE 1), Chipre y Luxemburgo) carecen de autonomía en este ámbito. El modelo de Dinamarca es parecido: los centros tienen libertad para la obtención de fondos privados (donaciones y patrocinios) y para el alquiler de los locales, pero no para gastar dichos fondos. En Finlandia algunas municipalidades permiten a los centros recaudar fondos privados, pero controlan su utilización; otras no les conceden ninguna autonomía en este aspecto. No obstante, la financiación privada, aunque prácticamente insignificante, existe, como en el caso de Suecia o Liechtenstein. En Polonia los centros deben obtener la aprobación de la autoridad superior para la búsqueda de donaciones y patrocinios, así como para el alquiler de sus locales. Los fondos recaudados de este modo pueden ser utilizados para la adquisición de bienes muebles o la contratación de personal no docente.

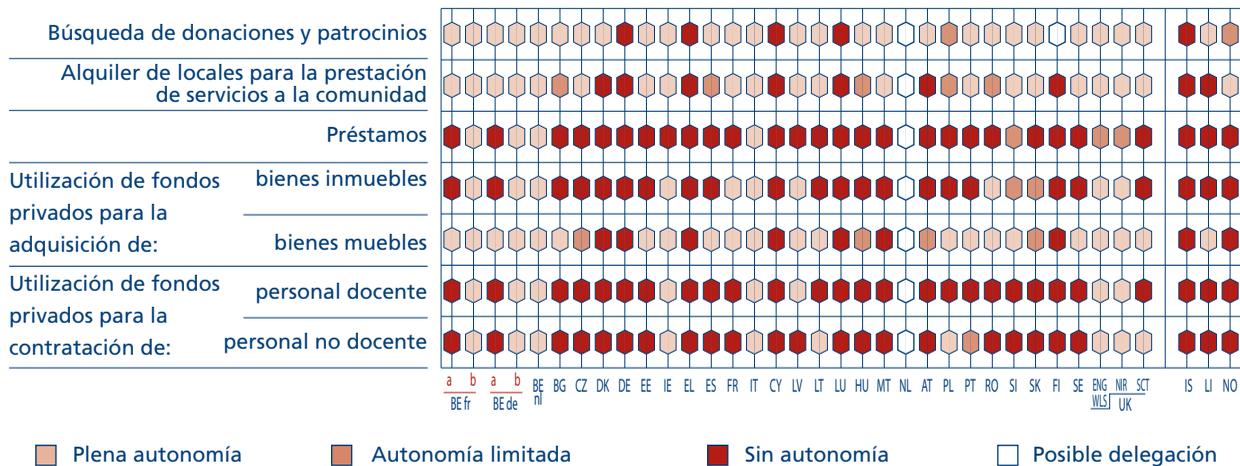
En el resto de países los centros no disponen del mismo grado de autonomía para la obtención de fondos privados (donaciones y patrocinios, alquiler de locales y préstamos) que para su utilización. Por lo general, los centros gozan de una libertad considerable para la recaudación de fondos a través de donaciones. En España los centros no pueden obtener ingresos extras de las actividades de las asociaciones de padres o de alumnos. Además, la utilización de fondos privados está regulada. En este grupo de países, la financiación de los centros mediante préstamos es a menudo competencia de las autoridades centrales. Únicamente los centros de Eslovenia pueden contratar préstamos, previa aprobación de las autoridades superiores. En los Países Bajos, la delegación por parte de la autoridad competente (*bevoegd gezag*) en materia de préstamos es posible, aunque normalmente suele ser una de sus competencias.

El alquiler de los locales para la prestación de servicios a la comunidad puede proporcionar ingresos extras a los centros, pero está sometido a un control mayor que los fondos obtenidos a través de donaciones o patrocinios. En Luxemburgo esta posibilidad no existe y por tanto los centros carecen de autonomía. En los Países Bajos la situación varía de un centro a otro en función de las competencias atribuidas por la autoridad competente (*bevoegd gezag*). Los centros de Bélgica, República Checa, Estonia, Francia (CINE 2), Letonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia y Noruega gozan de plena autonomía (o casi) al respecto. En Lituania y Malta los centros deben llevar a cabo una consulta previa no vinculante. Los centros de Bulgaria, España, Hungría, Polonia y Rumanía deben contar con la aprobación de las autoridades superiores antes de alquilar sus locales. En el Reino Unido los centros construidos a través de asociaciones público-privadas son gestionados por organismos externos que pueden decidir alquilar los locales fuera del horario escolar. En este caso, los centros carecen de autonomía. En todos los países, salvo en Irlanda, Francia y Austria, la situación es idéntica en los niveles CINE 1 y CINE 2. En Austria únicamente las *Allgemein bildenden höheren Schulen* (AHS) tienen autonomía.

Por otra parte, poseer autonomía para la obtención de fondos no significa necesariamente tener libertad para su utilización. Los centros pueden gozar de una libertad considerable en lo referente a la recaudación de fondos privados (excepto en materia de préstamos) a la vez que encontrarse con limitaciones en cuanto a su uso, como en Malta, donde los centros carecen de autonomía para la utilización de este tipo de fondos. Los centros de Estonia y España únicamente pueden decidir sobre la adquisición de bienes muebles. La situación es bastante similar en Hungría y Eslovaquia, aunque los centros deben obtener la aprobación de la autoridad superior. En la República Checa, el donante/patrocinador establece la utilización de los fondos. En Bélgica (centros directamente dependientes del Ministerio en las Comunidades Francesa y Germanoparlante) los fondos privados no pueden ser utilizados para la financiación del personal auxiliar, administrativo y de mantenimiento. La única excepción la constituye el personal encargado de determinadas actividades de supervisión complementarias (por ejemplo, antes y después de las clases). En los Países Bajos la autoridad competente (*bevoegd gezag*) puede delegar sus poderes en materia de adquisición de bienes inmuebles, pero es poco común que esto ocurra.

En Lituania, Portugal y Reino Unido (Escocia) los centros pueden utilizar los fondos privados para la adquisición de bienes muebles y para la contratación de personal no docente. En Rumanía esto ocurre con la adquisición de bienes muebles e inmuebles. Los centros de Letonia gozan de plena autonomía, tanto en lo referente a la adquisición de bienes (muebles e inmuebles) como en materia de contratación de personal docente.

Gráfico 2.2. Autonomía de los centros para la obtención y utilización de fondos privados, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE de): (a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro.

Irlanda: no existe autonomía en el nivel CINE 1.

Francia: en lo referente a la utilización de fondos privados para la adquisición de bienes inmuebles o muebles, únicamente los centros que poseen clases tecnológicas o una sección de educación general y profesional adaptada (SEGPA) pueden recibir fondos procedentes de empresas privadas como "tasa de aprendizaje".

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*eenpitters*) o de varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es, pues, responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Austria: en lo referente al alquiler de locales para la prestación de servicios a la comunidad, las *Allgemein bildenden höheren Schulen* toman las decisiones de acuerdo con las directrices generales establecidas en materia de educación.

Polonia: las autoridades educativas superiores deciden sobre la adquisición de bienes inmuebles, aunque a menudo basan sus decisiones en las propuestas de los centros.

Eslovenia: en lo referente al alquiler de locales para la prestación de servicios a la comunidad, las autoridades locales responsables de la financiación de los centros pueden establecer sus propios planes de alquiler. Si los locales son utilizados para impartir clases de religión, los centros deben obtener la aprobación del Ministerio.

Reino Unido: en lo referente al alquiler de locales para la prestación de servicios a la comunidad, los centros que han sido construidos a través de asociaciones público-privadas carecen de autonomía.

Suecia: la contratación de personal docente y no docente es exclusivamente financiada con fondos públicos.

Liechtenstein: los centros del nivel CINE 2 sólo pueden recaudar y utilizar fondos privados para la financiación de proyectos escolares menores. Esta práctica es muy poco común.

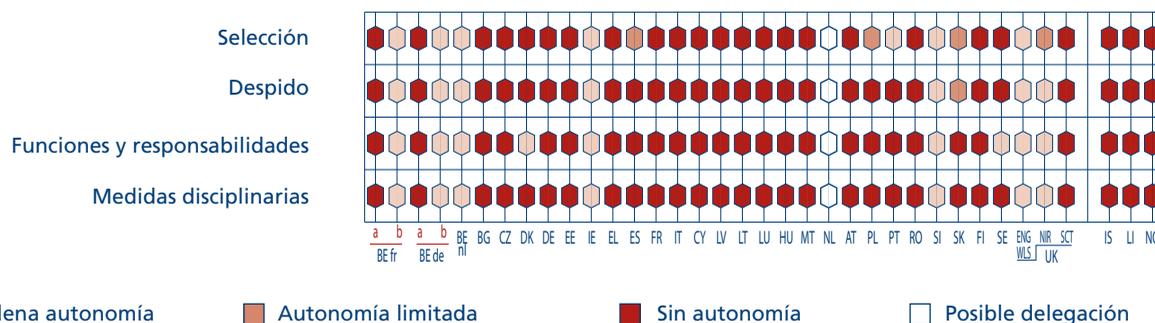
Noruega: únicamente se aceptan las donaciones.

Recursos humanos

En términos generales, el número de países que concede plena autonomía a los centros en lo referente a la gestión del personal no docente es mayor que el de los que lo conceden en lo referente a directores y profesorado.

El grado de autonomía de los centros con respecto a los directores es uniforme dentro de cada país: o bien la autonomía es plena en todos los ámbitos (selección, despido, funciones y responsabilidades y medidas disciplinarias), o bien ésta es inexistente. Son muy pocos los países que escapan a esta situación.

Gráfico 2.3. Autonomía de los centros con respecto a los directores, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias:

Bélgica (BE fr, BE de): (a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este último sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro.

España: la selección la realiza una comisión constituida por representantes del centro y de la administración educativa.

Francia: en el nivel CINE 1, el puesto de director no existe como tal. Los directores de los centros de primaria sólo poseen una función de liderazgo.

Irlanda: no existe autonomía en el nivel CINE 1.

Luxemburgo: en el nivel CINE 1, el puesto de director no existe.

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*eenpitters*) o varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Islandia: en cuanto a las funciones y responsabilidades, éstas pueden ser delegadas por parte de las autoridades locales.

En más de la mitad de los países, los centros carecen de autonomía en lo que concierne a los directores. Los centros de Dinamarca y Suecia pueden decidir únicamente sobre sus funciones y responsabilidades; los de España, Polonia y Portugal en lo relativo a la selección de los mismos. En España y Polonia, la selección se lleva a cabo de manera conjunta por representantes del centro y de la administración educativa.

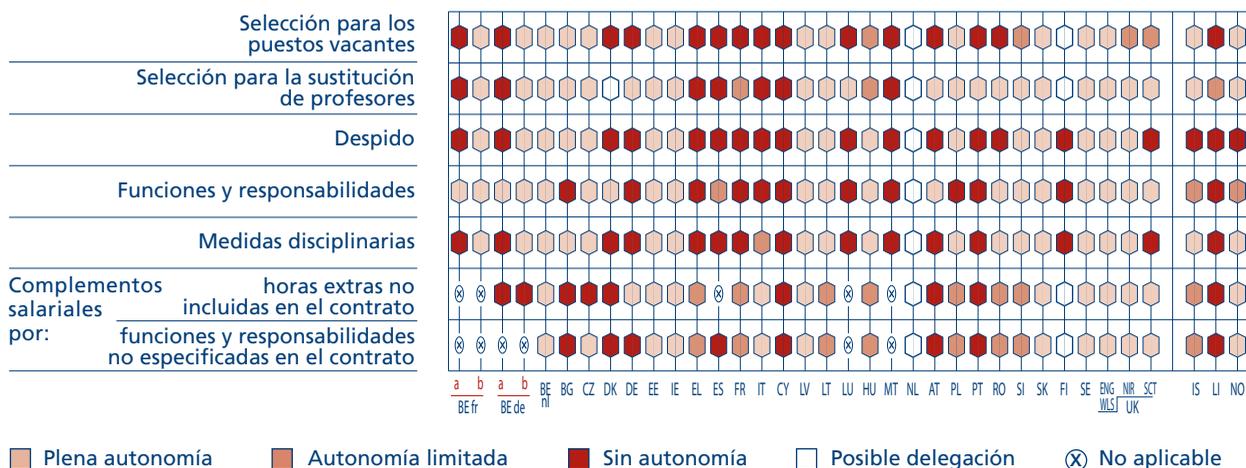
Los centros de Bélgica (Comunidad Flamenca y sector subvencionado de las Comunidades Francesa y Germanoparlante), Irlanda (CINE 2) y Eslovenia son los únicos que gozan de plena autonomía en todas las áreas. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), las funciones de los directores son definidas no sólo por el estatuto y por las condiciones de empleo establecidas a nivel central, sino también, en parte, por los fines y objetivos acordados por el órgano de gestión de cada centro.

Eslovaquia se encuentra en una situación intermedia. La selección y el despido de los directores se deciden de manera conjunta por representantes del centro y de la administración educativa. En los Países Bajos, la toma de decisiones sobre selección, despido, funciones y responsabilidades y medidas disciplinarias con respecto a los directores puede ser delegada por parte de la autoridad competente (*bevoegd gezag*), si bien las decisiones relativas al despido y a las medidas disciplinarias suelen ser competencia de la misma.

Por lo general, los centros poseen una autonomía mayor en materia de personal docente que en lo relativo a directores. Únicamente los centros de Irlanda (CINE 1), Chipre y Malta carecen de toda autonomía. Éste es también el caso, en menor medida, de los centros del sector público directamente dependientes de los Ministros de las Comunidades Francesa y Germanoparlante de Bélgica (los centros sólo pueden decidir sobre las funciones y responsabilidades del personal), Grecia (en algunos casos, los centros pueden decidir si conceden o no complementos salariales al personal por las horas extras realizadas) y Luxemburgo. De modo similar, los centros de Portugal y Liechtenstein pueden elegir al personal docente sustituto sin y con la aprobación de la autoridad superior respectivamente.

En Dinamarca los centros tienen capacidad de decisión en cuanto a las funciones y responsabilidades de los docentes, mientras que la toma de decisiones con respecto a la selección para la sustitución de los mismos puede ser delegada por la autoridad correspondiente. En los Países Bajos la autoridad competente (*bevoegd gezag*) suele reservarse las competencias en materia de medidas disciplinarias y despido de los profesores, aunque éstas pueden ser delegadas. En Austria los centros poseen autonomía en estos dos ámbitos. En Finlandia, la autoridad competente puede delegar la toma de decisiones con respecto a todos los aspectos que no tengan que ver con el despido, las funciones y responsabilidades, y las medidas disciplinarias.

Gráfico 2.4. Autonomía de los centros con respecto a los profesores, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE de): (a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro. En el sector (a), las decisiones relativas a las medidas disciplinarias son tomadas bien por la administración de la Comunidad, bien por el Ministro de Educación. No obstante, algunas medidas son propuestas por el director del centro.

Bélgica (BE de), Bulgaria: el director del centro decide sobre la atribución de las horas extras, si bien las condiciones de los correspondientes complementos salariales están reguladas por Decretos.

República Checa: las funciones y responsabilidades son establecidas por la Ley de Educación, la Ley de Personal Educativo, así como por el Código y Normativa Laborales sobre el Personal de los Centros y las Instalaciones Escolares.

Dinamarca: la toma de decisiones relativa a la selección para la sustitución de profesores puede ser delegada en los centros en caso de urgencia. En tal caso, el director del centro es quien debe decidir en esta materia.

Irlanda: no existe autonomía en el nivel CINE 1.

Grecia: los centros carecen de autonomía en lo referente a algunos aspectos de los complementos salariales por horas extras no incluidas en el contrato.

Francia: con respecto a las funciones y responsabilidades (CINE 1 y 2), los centros pueden determinar algunas de las responsabilidades (si éstas figuran en el proyecto educativo del centro), y pueden decidir el tiempo laboral, más allá del número de horas legales de docencia (previa aprobación de la autoridad superior). De otro modo, no existe autonomía en el nivel CINE 1. En el nivel CINE 2, los centros poseen autonomía en materia de selección para la sustitución de profesores por un periodo máximo de dos semanas.

Luxemburgo: en algunos municipios grandes el servicio administrativo responsable de la educación primaria lleva a cabo la selección para la sustitución de profesores.

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*eenpitters*) o varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Portugal: los centros pueden seleccionar a los profesores sólo en caso de que siga habiendo vacantes tras la adjudicación de puestos llevada a cabo a nivel nacional. Con respecto al despido y las medidas disciplinarias, los centros inician y desarrollan los procedimientos, pero la decisión final se toma a nivel superior.

Rumanía: con respecto a la selección para la sustitución de profesores y a las medidas disciplinarias, dependiendo de cada situación, los centros pueden carecer de autonomía.

Eslovaquia: con respecto a las funciones y responsabilidades y a las medidas disciplinarias, algunos aspectos pueden estar regulados por directrices establecidas a tal efecto.

Suecia: con respecto a las medidas disciplinarias, algunos aspectos pueden estar regulados por directrices establecidas a tal efecto. Con respecto a los complementos salariales, los profesores son contratados por las autoridades locales o los órganos administrativos locales, que aplican los acuerdos generales en materia de empleo. Los salarios se negocian a nivel local entre sindicatos y empleadores.

Reino Unido (SCT): con respecto a las medidas disciplinarias, la autoridad educativa local es la responsable en última instancia. Los centros participan en la búsqueda de pruebas y el director puede amonestar al profesor verbalmente o con una advertencia escrita. Con respecto a los complementos salariales por funciones y responsabilidades no especificadas en el contrato, en algunos casos los centros pueden ampliar la definición de un puesto, lo que supone el pago de los correspondientes complementos salariales.

Por el contrario, los centros de Bélgica (en el sector subvencionado de la Comunidad Francesa y en la Comunidad Flamenca), Estonia, Irlanda (CINE 2), Letonia, Eslovaquia, Suecia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) gozan de plena autonomía (o casi) en lo referente a la selección del profesorado (tanto vacantes como sustituciones), funciones y responsabilidades, medidas disciplinarias, despido y complementos salariales (cuando éstos existen).

La Comunidad Germanoparlante de Bélgica (sector subvencionado) y la República Checa se encuentran en una situación casi similar. El único aspecto que no es competencia de los centros es el relativo a complementos salariales por horas extras. Los centros de Lituania, Hungría y Eslovenia poseen autonomía plena o limitada, en función del área de que se trate.

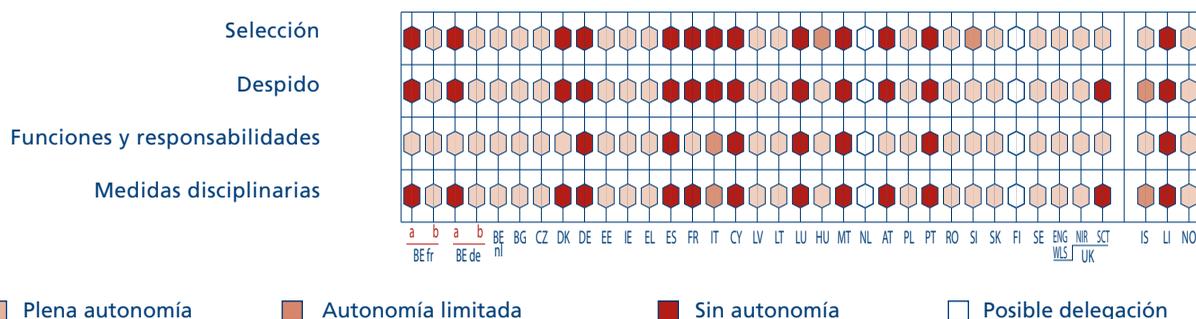
En el resto de los países, el grado de autonomía depende del área en cuestión, aunque normalmente éste suele ser menor en materia de despidos. Por el contrario, un número importante de países permite a los centros decidir sobre aspectos como la selección para la sustitución de profesores o los complementos salariales por la realización de horas extras o de tareas no especificadas en el contrato.

En lo referente al personal no docente, el grado de autonomía es uniforme dentro de cada país: bien la autonomía es plena en todas las áreas de decisión (o casi), bien ésta es inexistente.

En algunos países, la situación varía en función del aspecto de que se trate. En casi la mitad de los países, los centros son total o prácticamente responsables de la gestión del personal no docente. Otros países se acercan a este modelo de plena autonomía, aunque alguno de los parámetros no sea competencia de los centros. Es el caso, por ejemplo, de Eslovenia (la convocatoria de un puesto de personal no docente debe ser comunicada para su aprobación) y de Islandia (en caso de despido y de medidas disciplinarias). En Finlandia, la autonomía para la gestión del personal no docente varía de un centro a otro en función de la voluntad del correspondiente órgano administrativo de delegar esa facultad. En los Países Bajos, la autoridad competente (*bevoegd gezag*) puede delegar sus poderes en materia de despido y medidas disciplinarias, pero es poco común que esto ocurra. En Bélgica (Comunidades Francesa y Germanoparlante), la situación varía según el tipo de personal y según el sector al que pertenece el centro.

Los centros de once países (Alemania, Irlanda (CINE 1), España, Francia (excepto el nivel CINE 2 en el caso de algunos contratos de *assistants pédagogiques o assistants d'éducation*), Chipre, Luxemburgo, Malta y Liechtenstein) carecen de autonomía con respecto a la gestión del personal no docente. En Grecia los centros no disponen de autonomía para la gestión del personal administrativo, pero sí en lo relativo al personal auxiliar (como personal de limpieza o de seguridad). Los centros de Dinamarca y Austria también poseen poca autonomía en este ámbito: únicamente pueden decidir sobre las funciones y responsabilidades de este tipo de personal.

Gráfico 2.5. Autonomía de los centros con respecto al personal no docente, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias:

Bélgica (BE fr, BE de): (a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector subvencionado, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro. En los centros del sector (a), aunque algunas medidas disciplinarias son propuestas por el director del centro, las decisiones las toma bien la administración, bien el Ministro de Educación de la respectiva Comunidad. Estos centros únicamente pueden decidir en materia de selección y despido del personal de mantenimiento vinculado contractualmente a los mismos.

Irlanda: no existe autonomía en el nivel CINE 1.

Grecia: las decisiones relativas al personal auxiliar y de limpieza son competencia de los centros, a diferencia de las referentes al personal administrativo.

Francia: no existe autonomía en el nivel CINE 1.

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*eenpitters*) o varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Portugal: en lo referente a la selección, la delegación es posible. En lo referente al despido y a las medidas disciplinarias, los centros inician y desarrollan los procedimientos, pero la decisión final se toma a nivel superior.

Eslovaquia: en lo referente a las funciones y responsabilidades y a las medidas disciplinarias, algunos aspectos pueden estar regulados por directrices establecidas a tal efecto.

Reino Unido (SCT): en lo referente a las medidas disciplinarias, la autoridad educativa local es la responsable en última instancia. Los centros participan en la búsqueda de pruebas y el director puede amonestar al profesor verbalmente o con una advertencia escrita.

Al término de este análisis detallado sobre la autonomía concedida a los centros en las áreas de financiación y recursos humanos, se pone de manifiesto que algunos países otorgan globalmente una mayor autonomía que otros y que se deja a los centros más libertad en unos ámbitos que en otros.

Los centros de aproximadamente diez países poseen un amplio grado de autonomía en las dos áreas. Es el caso de los países bálticos, Bélgica (los centros subvencionados de las Comunidades Francesa y Germanoparlante), Irlanda (CINE 2), Eslovenia, Suecia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). La situación es bastante similar en Hungría y Polonia, si bien muchas de las decisiones requieren la aprobación de la autoridad superior o son tomadas de acuerdo con unas directrices previamente establecidas.

La situación de los Países Bajos y Finlandia es más variable, puesto que depende de la voluntad y la práctica de las autoridades competentes. Éstas pueden decidir delegar o no sus poderes en todos los ámbitos (Países Bajos) o en muchos (Finlandia).

Por el contrario, una minoría de países (Alemania, Grecia, Luxemburgo, Malta, Austria, Portugal y Liechtenstein) concede escasa autonomía a los centros. En Chipre, los centros carecen de autonomía en las dos áreas.

En materia de financiación los centros suelen gozar de mayor autonomía en lo referente a la utilización de fondos públicos para gastos de funcionamiento, la obtención de fondos privados mediante donaciones y patrocinios, el alquiler de locales y la utilización de fondos privados para la adquisición de bienes muebles. En cambio, las decisiones relativas a los gastos de capital (utilización de fondos públicos o fuentes privadas, cuando esto es posible), la financiación a través de préstamos, así como la utilización de fondos privados para la contratación de personal (cuando esto es posible) son a menudo competencia de las autoridades superiores.

El área de gestión del personal también presenta rasgos diferentes. La función del director del centro suele estar bajo la tutela de las autoridades superiores, mientras que las decisiones acerca del personal docente (selección para la sustitución de profesores, funciones y responsabilidades, y medidas disciplinarias) y del personal no docente se toman más por parte de los centros.

2.2. Responsables de la toma de decisiones en los centros

Esta sección examina las autoridades responsables de la toma de decisiones en los centros. Las tres instancias principales identificadas a este nivel son el director, los profesores y el correspondiente órgano de gestión del centro (así como cualquier combinación posible de las tres). Esta perspectiva general muestra el tipo de responsabilidad en la toma de decisiones, pero no explica ni el modo en que se toman las decisiones en la práctica, ni en qué medida contribuye cada uno de los actores a las decisiones del órgano de gestión del centro (la sección 2.3 ofrece más información sobre este tipo de órganos). En primer lugar, se describen las decisiones en materia de financiación (pública y privada), seguidas de aquéllas referentes a la gestión de recursos humanos (selección y despido de directores, profesores y personal no docente, medidas disciplinarias y complementos salariales).

Financiación

El análisis de las decisiones de los centros en materia de financiación muestra modelos de toma de decisiones generales, aunque existen variaciones. Algunos sistemas educativos delegan en sus centros numerosas competencias en materia de financiación (para más información, ver sección 2.1).

Si se tiene en cuenta la financiación tanto pública como privada, el modelo de toma de decisiones más extendido es el de la responsabilidad conjunta del director y del correspondiente órgano de gestión del centro. En este caso, los procedimientos varían en función de la situación de que se trate. Por ejemplo, las propuestas presentadas por el director pueden requerir la aprobación del órgano de gestión del centro o, al contrario, las decisiones tomadas por este último deben ser aprobadas por el director. En Bélgica (Comunidad Flamenca), Eslovenia y Reino Unido (Inglaterra y Gales), tanto el director como el órgano de gestión del centro participan normalmente en las decisiones en materia de financiación. En Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), el órgano de gobierno del centro define el marco estratégico global para la gestión financiera del mismo, determina la medida en que desea delegar en el director las competencias financieras y es responsable de aprobar el plan presupuestario anual establecido por el director. Por su parte, el director ejerce las funciones de liderazgo, dirección y gestión del centro y toma las decisiones en materia de financiación de acuerdo con el marco estratégico definido por el órgano de gobierno.

En España, donde los centros tienen capacidad de decisión sobre la financiación tanto pública como privada, este tipo de decisiones las toma el Consejo Escolar del centro, compuesto por el director, el jefe de estudios y el secretario del centro, entre otros miembros.

Los profesores de Alemania, Malta, Austria y Reino Unido (Escocia) sólo desempeñan un papel formal, que comparten con el director del centro, en este tipo de decisiones.

Por último, es muy poco común que el director sea el único responsable de todas o casi todas las áreas relativas a la financiación. Esto ocurre solamente en algunos de los nuevos Estados miembros, como Estonia, Hungría y Eslovenia.

Fondos privados

Los sistemas educativos públicos de numerosos países no reciben financiación privada. Éste es especialmente el caso de la financiación procedente de préstamos. Es muy poco común en Europa que los centros tengan competencias en materia de suscripción de préstamos. Las únicas excepciones son Bélgica (el sector subvencionado en las Comunidades Francesa y Germanoparlante) e Italia, donde el órgano de gestión del centro puede tomar decisiones en materia de préstamos, así como la Comunidad Flamenca de Bélgica y Eslovenia, donde el director y el órgano de gestión del centro deciden de manera conjunta sobre este aspecto.

Los préstamos suscritos por los centros dependen a menudo de determinadas condiciones. Por ejemplo, en Italia, el órgano de gestión del centro puede solicitar un préstamo siempre que las condiciones de pago cumplan ciertos requisitos. En Eslovenia, el director y el órgano de gestión del centro, que actúan conjuntamente, deben obtener el consentimiento tanto de la autoridad responsable de la financiación del centro como del Ministerio de Economía.

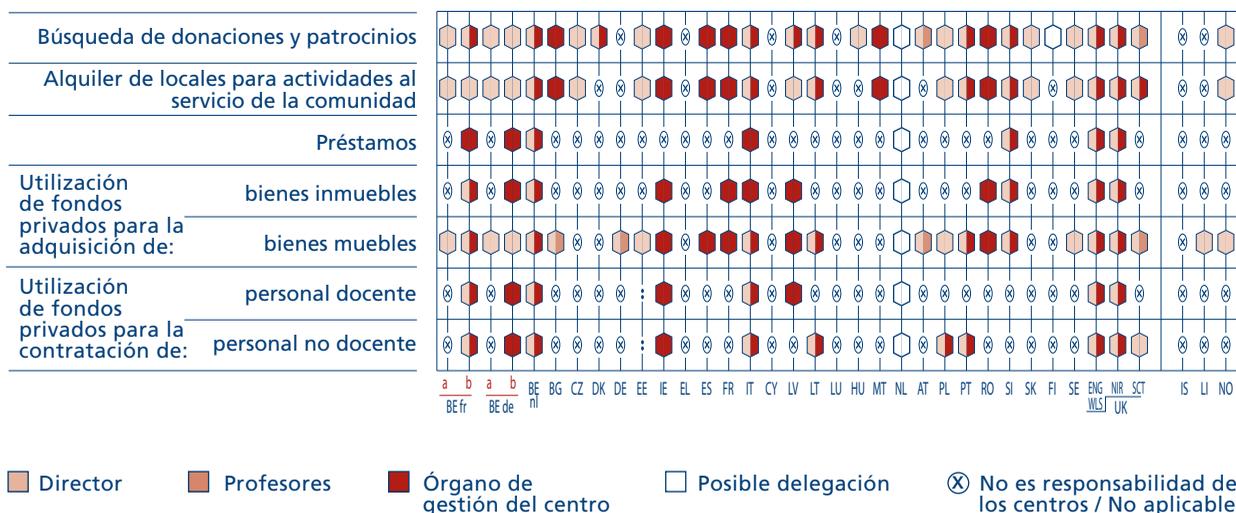
Por el contrario, los centros de prácticamente todos los países pueden buscar donaciones y/o patrocinios. El director, solo o junto con el correspondiente órgano de gestión del centro, participa casi siempre en este tipo de decisiones, aunque, en algunos casos, el órgano de gestión es el único responsable (Bulgaria, Irlanda (CINE 2), España, Francia, Malta y Rumanía). La situación de Austria y Reino Unido (Escocia), donde los profesores intervienen en estas decisiones junto con el director, así como la de Reino Unido (Escocia), donde se cuenta con la participación de los padres, son muy poco comunes.

El alquiler de los locales es, por lo general, competencia de los centros, normalmente del director o del órgano de gestión del centro. Los contratos de alquiler de este tipo también suelen depender de determinadas condiciones. En Bélgica (Comunidad Flamenca) y Eslovenia, por ejemplo, los locales escolares no pueden ser alquilados para fines políticos. En Italia sólo pueden ser utilizados para actividades compatibles con los objetivos educativos del centro y el órgano de gestión del mismo es el encargado de definir los correspondientes criterios. En algunos países (Lituania, Hungría y Rumanía), el alquiler debe ser aprobado por el propietario del centro (normalmente la autoridad local). En Reino Unido (Escocia), este último es, en algunos casos, directamente responsable de su alquiler para actividades extraescolares.

Los centros tienen capacidad de decisión en lo relativo a la utilización de fondos privados en alrededor de la mitad de países. Por lo general, el órgano de gestión del centro, en algunas ocasiones junto con el director, es el responsable de las decisiones en materia de adquisición de bienes inmuebles. En lo que a la adquisición de bienes muebles se refiere, la decisión suele ser del director, que a veces cuenta con la colaboración con los profesores.

La utilización de fondos privados para la contratación de personal docente y no docente está sujeta a más restricciones. Únicamente es posible en alrededor de la mitad de los sistemas educativos, que permiten la financiación privada en las adquisiciones (Bélgica (Comunidad Flamenca y sector subvencionado de las Comunidades Francesa y Germanoparlante), Irlanda (CINE 2), Italia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)). En Lituania, Polonia, Portugal y Reino Unido (Escocia), los centros pueden utilizar fondos privados para la contratación de personal no docente, pero no para la contratación de profesorado; en Letonia ocurre justamente lo contrario. Este tipo de decisiones suele ser competencia tanto del órgano de gestión del centro como del director.

Gráfico 2.7. Responsables de la toma de decisiones en los centros para la obtención y utilización de fondos privados, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE de): (a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro.

República Checa: el donante/patrocinador establece la utilización de los fondos.

Irlanda: en el nivel CINE 1, ninguna de las áreas es responsabilidad de los centros.

Hungría: alquiler de locales y utilización de fondos privados para la adquisición de bienes muebles: es competencia del director del centro, previa aprobación de la autoridad responsable de la organización del centro.

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*eenpitters*) o varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Austria: los datos se refieren a las *Hauptschulen* y al nivel CINE 1. En las *Allgemein bildenden höheren Schulen*, el responsable de las decisiones es el director.

Eslovaquia: información no verificada a nivel nacional. El director y la autoridad responsable de la financiación del centro toman las decisiones sobre la utilización de fondos privados para la adquisición de bienes muebles e inmuebles conjuntamente.

Liechtenstein: el director del centro decide sobre la adquisición de bienes muebles siempre que no se supere una cantidad determinada.

Recursos humanos

Selección de personal y gestión de recursos humanos

En numerosos países, las decisiones relativas a la selección y el despido del personal de los centros, así como a las medidas disciplinarias son principalmente competencia del director. En los Países Bajos, la autoridad competente (*bevoegd gezag*) puede delegar sus poderes en la mayoría de las áreas relacionadas con los recursos humanos, aunque es poco probable que lo haga en materia de medidas disciplinarias y despido. El correspondiente órgano de gestión del centro es responsable de este tipo de cuestiones sólo en algunos países (salvo aquellas cuestiones que tienen que ver con el director). En Reino Unido (Inglaterra), por ejemplo, las decisiones referentes al personal son competencia del órgano de gobierno del centro. Sin embargo, algunas de las funciones en esta materia, como el nombramiento del personal docente y no docente, pueden ser delegadas en el director o en un comité de administradores (*committee of governors*) que puede actuar solo o junto con el director. El órgano de gobierno nombra al director del centro y, normalmente, dirige el proceso de nombramiento de directores adjuntos y ayudantes de dirección. En Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), la situación es bastante similar en muchos aspectos.

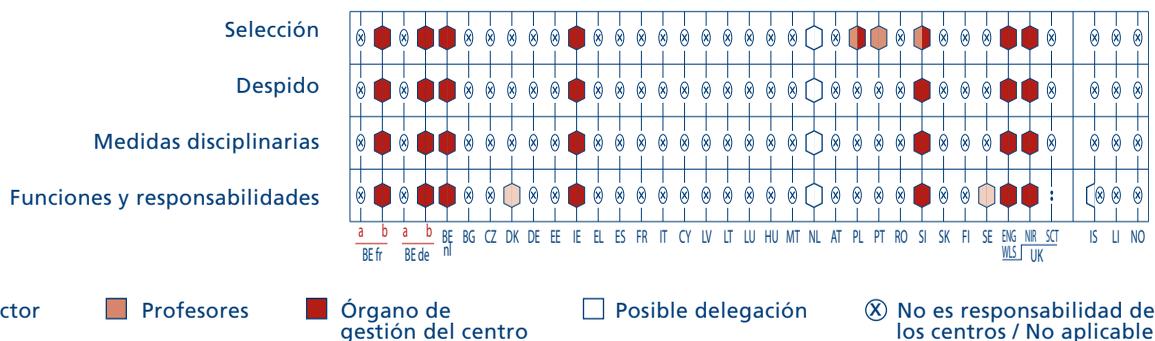
Directores

En Europa los centros no son, por lo general, responsables de la selección de los directores. Los países en los que los órganos de gestión de los centros son responsables de la selección de los mismos son normalmente aquéllos que delegan diversas funciones en estos órganos: Bélgica (Comunidad Flamenca y centros subvencionados de las Comunidades Francesa y Germanoparlante), Irlanda (CINE 2) y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En cuatro países, los profesores participan en el proceso de selección de los directores. En Polonia, la comisión de selección del director está formada por representantes del órgano de gestión del centro, autoridades educativas regionales, profesores y padres, mientras que en Portugal los profesores eligen al director de entre sus iguales. En Eslovenia, los profesores también intervienen directamente en el nombramiento del director. Éste es designado por el órgano de gestión del centro, previa aprobación de la junta de profesores, las autoridades municipales y el consejo de padres. En España, la selección del director la realiza una comisión constituida por representantes del centro y de la administración educativa. Ésta determina el número total de miembros de la comisión, que debe estar constituida por al menos un tercio de profesorado elegido por el Claustro de Profesores y otro tercio elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no son profesores.

Es muy poco común que las decisiones en materia de medidas disciplinarias y despido de los directores sean competencia de los centros, si bien, en algunos países, el órgano de gestión del centro participa en estas cuestiones (Bélgica (Comunidad Flamenca y centros subvencionados de las Comunidades Francesa y Germanoparlante), Irlanda (CINE 2), Eslovenia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)). En cualquier caso, los profesores nunca intervienen en este tipo de decisiones.

Gráfico 2.8. Responsables de la toma de decisiones en los centros con respecto a los directores, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

[Notas complementarias](#)

Bélgica (BE fr, BE de): a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro.

Irlanda: en el nivel CINE 1 ninguna de las áreas es responsabilidad de los centros.

España: la selección la realiza una comisión formada por representantes del centro y de la administración educativa. Los representantes del centro son profesores y miembros del Consejo Escolar.

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*een-pitters*) o varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Polonia: los padres participan en los procesos de toma de decisiones.

Eslovaquia: información no verificada a nivel nacional. La selección y el despido son de responsabilidad conjunta del órgano de gestión y de la autoridad responsable de la financiación del centro.

Reino Unido (SCT): tanto el director como el consejo escolar/consejo de padres participan en la selección, aunque la decisión final corresponde a la autoridad educativa en calidad de empleadora.

Profesores

En alrededor de la mitad de los países la selección de los profesores no es competencia de los centros. En aquellos países donde estos últimos son responsables, el director participa siempre en la selección, excepto en Bélgica (Comunidad Germanoparlante). En muchos de los nuevos Estados miembros, así como en Suecia, Islandia y Noruega, el director es el encargado de la selección del profesorado. En Bélgica (Comunidad Flamenca y sector subvencionado de la Comunidad Francesa), Estonia, Irlanda (CINE 2) y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) es responsabilidad conjunta del director y del correspondiente órgano de gestión del centro.

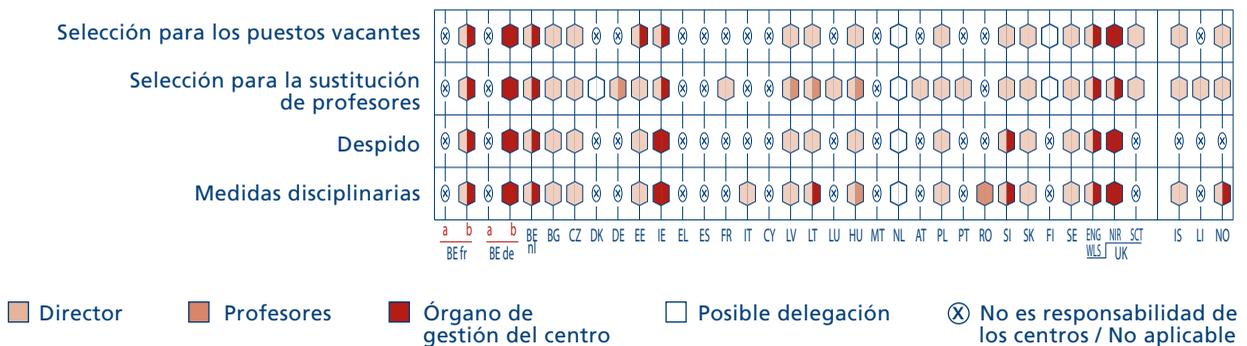
La responsabilidad de las decisiones relativas a la contratación de profesores sustitutos varía en un número importante de países. Por lo general, en aquellos casos en que la selección para los puestos vacantes no es competencia de los centros, la sustitución de profesores es responsabilidad directa del director (Francia (CINE 2), Austria y Liechtenstein), o de éste junto con los profesores (Alemania). En Bélgica (Comunidades Francesa y Germanoparlante), sólo puede contratarse profesores sustitutos si se estima que la ausencia va a superar los cinco días (Comunidad Germanoparlante) o los diez días en la mayoría de los casos (Comunidad Francesa). En el caso de los centros públicos dependientes de estas dos Comunidades, la decisión la toman los respectivos ministros, mientras que en el de los centros subvencionados (públicos y privados) es responsabilidad del

órgano de gestión del centro, normalmente previa consulta con el director. Los profesores de Letonia, Lituania y Hungría también participan en las decisiones sobre la sustitución del profesorado.

La capacidad de decisión de los centros en materia de medidas disciplinarias y despido de los profesores es aún menor. Incluso cuando éstos gozan de plena autonomía, su margen de maniobra se ve limitado en la práctica por la legislación sobre la función pública. Los directores intervienen en este tipo de decisiones en la mayoría de los nuevos Estados miembros (los tres países bálticos, Bulgaria, República Checa, Hungría, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia), así como en Bélgica (Comunidad Flamenca y centros subvencionados de la Comunidad Francesa) y Suecia.

En algunos países donde las decisiones sobre despidos no son competencia de los centros, las relativas a medidas disciplinarias sí son responsabilidad de los mismos, ya sean tomadas por el director (Alemania), por el órgano de gestión del centro (Bélgica - Comunidad Flamenca y Noruega), o incluso por los propios profesores (una comisión especial en Rumanía). En Hungría, los profesores también participan en la toma de decisiones en materia de medidas disciplinarias. En Italia, el director puede decidir iniciar una acción disciplinaria y es responsable de las medidas iniciales, mientras que las medidas posteriores son competencia de la autoridad educativa superior, de acuerdo con los informes de la inspección. Las faltas graves de disciplina son directamente transmitidas a la autoridad educativa superior (el Director General regional).

Gráfico 2.9. Responsables de la toma de decisiones en los centros con respecto a los profesores, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE de): a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro. La contratación de profesores sustitutos sólo está autorizada cuando la ausencia supera los cinco días (Comunidad Germanoparlante) o los diez días en la mayoría de los casos (Comunidad Francesa). En el caso de ausencias más breves, el director recurre al personal docente existente.

Dinamarca: la selección para la sustitución de profesores puede ser delegada en los centros en caso de urgencia. En tal caso, el director del centro es el responsable de la toma de decisiones.

Irlanda: en el nivel CINE 1 ninguna de las áreas es responsabilidad de los centros.

España, Portugal: con respecto al despido y las medidas disciplinarias, los centros inician y desarrollan los procedimientos, pero la decisión final se toma a nivel superior.

Francia: en el nivel CINE 2, el director es el responsable de la sustitución de profesores en el caso de ausencias de una duración igual o inferior a dos semanas.

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*eenpitters*) o varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Rumanía: el órgano de gestión del centro puede tomar decisiones en lo que a la sustitución de profesores se refiere, si hay profesores disponibles en el centro.

Eslovaquia: información no verificada a nivel nacional.

Finlandia: la selección para los puestos vacantes, la selección para la sustitución de profesores y las medidas disciplinarias pueden ser delegadas en el director del centro.

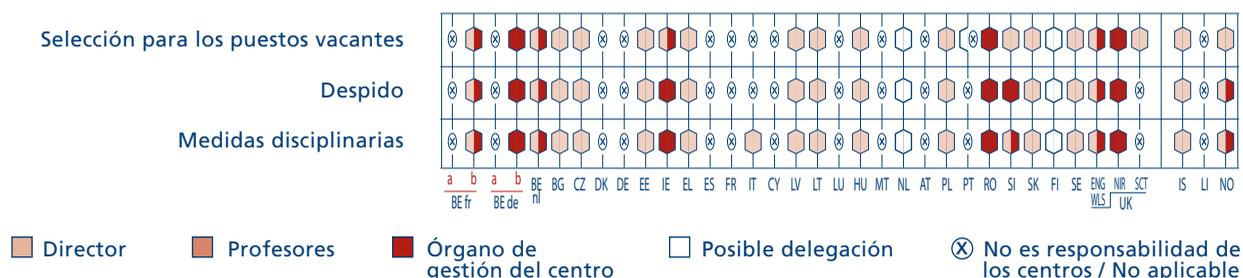
Reino Unido (WLS): las decisiones en materia de despidos son competencia del órgano de gestión del centro.

Reino Unido (SCT): el director del centro es el responsable de la selección de los profesores (incluidos los sustitutos), pero la autoridad educativa es la empleadora.

Personal no docente

El personal no docente de los centros puede incluir, por ejemplo, personal administrativo o de mantenimiento, así como personal auxiliar que no es profesorado titulado. En muchos países, las decisiones sobre la selección, el despido y las medidas disciplinarias relativas a este tipo de personal son tomadas por los centros, casi siempre por la misma entidad para cada tipo de decisión. Las excepciones son escasas: en Reino Unido (Escocia) e Islandia, por ejemplo, la autoridad local es la responsable de las decisiones en materia de despido. En Irlanda (CINE 2), Eslovenia y Noruega, el órgano de gestión del centro participa (o es el único responsable) en las decisiones sobre medidas disciplinarias y despido.

Gráfico 2.10. Responsables de la toma de decisiones en los centros con respecto al personal no docente, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias:

Bélgica (BE fr, BE de): a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro. En el caso de los centros del sector (a), el director sólo es responsable de las decisiones relativas al personal de comedor o de limpieza vinculado contractualmente a los centros.

Irlanda: en el nivel CINE 1, ninguna de las áreas es responsabilidad de los centros.

Grecia: las decisiones relativas al personal auxiliar y de limpieza son competencia del director, mientras que las relativas al personal administrativo no son responsabilidad de los centros.

Francia: algunos tipos de contrato son competencia del director.

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*eenpitters*) o varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Portugal: los centros inician y desarrollan los procedimientos de despido y las medidas disciplinarias, pero la decisión final se toma a nivel superior.

Rumanía: las faltas leves de disciplina son responsabilidad del órgano de gestión del centro, mientras que las faltas graves son competencia de la inspección educativa local.

Eslovaquia: información no verificada a nivel nacional.

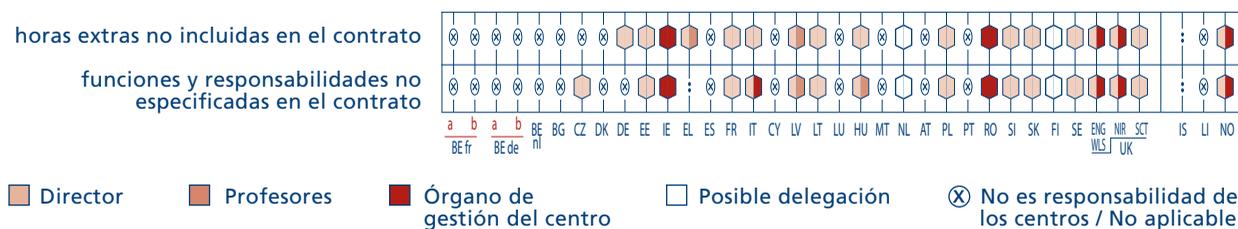
Finlandia: la autoridad local puede delegar sus poderes en los centros. En este caso, el director y el órgano de gestión del centro comparten la responsabilidad.

Complementos salariales

En alrededor de la mitad de los sistemas educativos, las decisiones relativas a la concesión de complementos salariales a los profesores por la realización de horas extras y/o funciones y responsabilidades no especificadas en el contrato son competencia de los centros y a menudo las toma el director. En Bélgica (Comunidad Germanoparlante), el director suele decidir sobre las horas extras (cuando éstas son inevitables), mientras que los correspondientes complementos salariales son regulados por el Ministerio.

Gráfico 2.11. Responsables de la toma de decisiones en los centros con respecto a la concesión de complementos salariales a los profesores, CINE 1 y 2, 2006/07

Concesión de complementos salariales a los profesores por:



Fuente: Eurydice.
Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE de): a) se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y (b) a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro.

Bélgica (BE de), Bulgaria: el director del centro decide sobre la distribución de las horas extras, si bien las condiciones de los correspondientes complementos salariales están reguladas por decretos.

Irlanda: en el nivel CINE 1, ninguna de las áreas es responsabilidad de los centros.

Países Bajos: cada centro posee una autoridad competente (*bevoegd gezag*) que puede ser responsable de uno (*eenpitters*) o varios centros (por ejemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Esta autoridad es responsable de todos los ámbitos, pero puede delegar sus poderes en el órgano de gestión del centro o en el director. Esta delegación debe figurar en el correspondiente estatuto. Formalmente, la autoridad competente es responsable de todos los aspectos y no es posible indicar cuáles son delegados y cuáles no lo son en la práctica.

Eslovaquia: información no verificada a nivel nacional.

Finlandia: la toma de decisiones en materia de complementos salariales puede ser delegada en los centros.

Suecia: los centros aplican la normativa y los acuerdos generales en materia de empleo.

Los profesores de Grecia y Letonia participan en las decisiones referentes a la retribución de las horas extras; los de Letonia y Hungría en las relativas al pago de las funciones no especificadas en el contrato. En Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Noruega, así como en Italia en lo que a la retribución de las tareas extras se refiere, el órgano de gestión del centro y el director comparten la responsabilidad. Con la excepción de Irlanda (CINE 2), Rumanía es el único país donde el órgano de gestión del centro (Consejo de Administración) es el responsable de este tipo de decisiones, previa aprobación de la inspección educativa local.

Para concluir, en términos de modelos generales de toma de decisiones en los centros (teniendo en cuenta todos los parámetros considerados en esta sección), el análisis muestra que las diferentes modalidades dependen de la naturaleza de las decisiones, si bien los directores parecen desempeñar un papel fundamental (especialmente con respecto al de los órganos de gestión de los centros) en numerosos sistemas educativos. Los órganos de gestión de los centros ejercen un papel más relevante en países como

Bélgica, Irlanda (CINE 2), España, Italia, Rumanía y Reino Unido. Los profesores poseen una capacidad de decisión menor en materia de gestión de recursos humanos y financiación, cuestiones en las que únicamente participan en algunos países. No obstante, un análisis de su responsabilidad en las decisiones relativas tanto a contenidos como a procesos educativos ofrecería, casi con certeza, una visión diferente.

2.3. Órganos de gobierno: papel y composición

En la inmensa mayoría de países europeos, la autonomía escolar ha sido acompañada de la creación en los centros de nuevos órganos de participación o de consulta. Normalmente, tanto su naturaleza como su composición fueron definidas, de manera obligatoria, por la legislación general o las diferentes disposiciones administrativas que regulaban el traspaso de competencias a los centros. Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Francia, Lituania y Eslovenia establecieron la creación obligatoria de este tipo de órganos en sus centros. En Reino Unido (Inglaterra y Gales), la existencia de órganos de gobierno en los centros tiene una larga tradición. Sin embargo, aunque las autoridades educativas locales gozaban de amplias facultades en lo relativo a su funcionamiento y composición, hasta la aprobación de la Ley de Educación de 1980 no era obligatorio que los centros tuvieran su propio órgano de gobierno. Las Comunidades Francesa y Germanoparlante de Bélgica han adoptado este modelo de organización más recientemente. Diferentes decretos (*décrets missions*) de 1997 y 1998 fijaron la creación de un órgano de participación (*conseil de participation*) en la Comunidad Francesa y otro pedagógico (*Pädagogischer Rat*) en la Comunidad Germanoparlante en todos los centros, independientemente del sector (público y privado subvencionado). En la República Checa, este tipo de órganos, en un principio opcionales, se convirtieron en obligatorios a partir de 2005. Otros países limitan esta obligación sólo a una parte de sus redes. Por ejemplo, en la Comunidad Flamenca de Bélgica, únicamente los centros dependientes de la Comunidad tienen la obligación de crear estos órganos.

En una minoría de países, la decisión de establecer este tipo de órganos es de los propios centros. En Bulgaria, Letonia ⁽²⁾, Polonia e Islandia, las disposiciones generales que definen la autonomía escolar mencionan a estos órganos, pero su creación no es obligatoria. En Hungría, la Ley de 1993 también contempla un órgano de gobierno abierto a representantes del centro, de padres de alumnos y de la comunidad local.

Se pueden distinguir tres modelos principales de organización en función de la composición de estos órganos que, sin embargo, no están relacionados con la importancia de las competencias asignadas a cada uno de ellos.

En un primer grupo de países, los órganos de gobierno están formados por miembros del centro y por sus usuarios más directos. En este tipo de estructura sólo están representados los miembros de la administración del centro, profesores, padres y alumnos. Bélgica (Comunidad Germanoparlante), Dinamarca, Alemania, Italia y Luxemburgo (CINE 2) siguen este modelo de organización. Estos órganos pueden tener amplios poderes, como en Dinamarca, o una función principalmente consultiva, como en el caso de Polonia o Bélgica (Comunidad Germanoparlante). En algunos países, este tipo de órganos puede incluir miembros externos, en cuyo caso la decisión es del centro.

⁽²⁾ Los directores deben crear un órgano de gestión en el centro si los padres y los profesores así lo solicitan.

En la mayoría de los países, no obstante, estos órganos están abiertos a una mayor participación, que a menudo comprende miembros de las autoridades locales responsables de los centros y, con menor frecuencia, a representantes de la comunidad en su sentido más amplio. Su composición refleja, por tanto, el deseo de lograr un equilibrio de poderes en la representación de los diferentes grupos profesionales y usuarios implicados: dirección, profesorado, padres de alumnos, alumnos, representantes de las autoridades locales y de la comunidad (empresas, grupos sociales y culturales, etc.). La composición de este tipo de órganos también puede reflejar la intención de garantizar la igualdad entre todos sus miembros, como en la República Checa, donde está constituido por un tercio de representantes de las autoridades locales responsables del centro, un tercio de miembros del personal del centro y un tercio de representantes de padres y alumnos. En Reino Unido (Inglaterra), la legislación también garantiza que todos los actores educativos estén representados (padres, personal del centro, autoridades locales, comunidad, etc.). Sin embargo, en la mayoría de los casos, la composición de estos órganos refleja la voluntad de otorgar un papel más relevante a uno de los grupos en concreto. En países como Francia o Luxemburgo, el poder está principalmente en manos del personal de los centros, mientras que en Bélgica (Comunidad Flamenca), Estonia o Letonia, son los representantes externos al centro (padres o miembros de la comunidad) los que gozan de más amplios poderes. Este análisis está basado en el estudio de los marcos legales, por lo que la práctica real en los centros puede ser diferente.

Además de los diversos modelos de composición de estos órganos, también se observa, en algunos países, una multiplicidad de órganos con competencias adicionales. Esta tendencia, en desarrollo, deriva en una complejidad creciente del gobierno de los centros. Es el caso, por ejemplo, de Portugal, donde el director del Consejo Ejecutivo (órgano de gestión formado por miembros del personal del centro) y el presidente de la Asamblea Escolar (abierto a representantes externos) comparten el poder. Esta bipolaridad también se aprecia en la Comunidad Flamenca de Bélgica, cuyos centros poseen órganos de gestión y estructuras de gobierno. Por otra parte, cada vez es más común que consejos formados por profesores acompañen a los diferentes órganos de gestión de los centros en el ejercicio de sus funciones. La labor de estos consejos es definir las actividades del centro en el marco de la autonomía pedagógica. Esto ocurre en Italia, Letonia, Lituania, Rumanía y, más recientemente, en Francia (desde 2005 para los centros de nivel 2).

CAPITULO 3. AUTONOMÍA ESCOLAR Y RENDICIÓN DE CUENTAS

Teniendo en cuenta la multitud de filosofías llevadas a la práctica a través de las diferentes experiencias de autonomía escolar, el principio de rendición de cuentas no ha sido una cuestión inicialmente central en todos los países. Sin embargo, desde mediados de los años noventa, este concepto ha ido adquiriendo una importancia cada vez mayor y adoptando diversas formas según los países.

Estos nuevos modelos de rendición de cuentas a menudo suponen una adaptación de los instrumentos de evaluación que ya existían (por ejemplo, la inspección) o que habían sido desarrollados para alcanzar unos objetivos más amplios, como las evaluaciones estandarizadas del rendimiento de los alumnos (sección 3.1).

Algunos países, no obstante, están desarrollando nuevas herramientas para formalizar la evaluación de las nuevas responsabilidades conferidas a los centros (sección 3.2).

3.1. Modelos de rendición de cuentas de los centros: diversidad y limitaciones

Puesto que tanto la forma de la autonomía escolar como la organización política general varían entre los diferentes países, existe una multiplicidad de modelos de rendición de cuentas de los centros. En la actualidad, se pueden distinguir tres tipos principales de organización.

En un primer grupo mayoritario de países, los órganos tradicionalmente responsables de la evaluación de los actores del sistema educativo – de los profesores en concreto – adquieren esta nueva función de control. En efecto, en la mayoría de los países europeos, las autoridades educativas superiores son las responsables – normalmente a través de la inspección – de la evaluación de los centros en estos nuevos contextos de autonomía. Los servicios de inspección pueden funcionar de manera centralizada o descentralizada. En la República Checa, por ejemplo, el cuerpo de inspectores encargado de evaluar los centros ha visto incrementados sus poderes. Mientras que, en un principio, sus competencias se limitaban a la observación del cumplimiento de la normativa financiera, la nueva reforma del currículo que entrará en vigor en 2007/08 prevé ampliar sus facultades al ámbito pedagógico. En Alemania, Austria y España, los centros son evaluados por los servicios de inspección (de los *Länder* y las Comunidades Autónomas respectivamente) dependientes de las autoridades educativas superiores. En Reino Unido (Inglaterra), un potente servicio de inspección, la OFSTED, cuyos poderes han aumentado y cuya independencia con respecto al Ministerio se ha visto reforzada, se ocupa de la evaluación de los centros. Sus informes están disponibles a través de Internet. Los Países Bajos poseen una organización similar, aunque, desde 2007, los centros que no se consideran en situación de riesgo no son controlados de manera sistemática por la inspección. Bulgaria, Lituania, Portugal y Reino Unido (Escocia) también se encuentran en este grupo. En algunos de estos países, como en la República Checa, Lituania o Reino Unido (Inglaterra), las inspecciones van acompañadas de las respectivas evaluaciones llevadas a cabo por las autoridades territoriales.

Desde finales de los años noventa, en muchos de los países de este primer grupo los criterios de evaluación de los centros han sido estandarizados. En España, algunas Comunidades Autónomas, como Andalucía, Cataluña o Castilla-La Mancha siguen este modelo. De modo similar, Lituania utiliza, desde 2004/05, una lista de criterios comunes para las evaluaciones interna y externa y la inspección descentralizada de

Polonia se sirve, desde el mismo año escolar de una lista de criterios uniformes. La inspección de Portugal introdujo en 1999 un modelo de “evaluación integrada” que incluye diversos ámbitos (organización y gestión del centro, clima escolar, resultados de los alumnos, etc.). Esta estandarización de los criterios de evaluación pretende, entre otras cuestiones, mostrar el valor añadido de los centros más allá de los resultados académicos. En Reino Unido (Inglaterra), la OFSTED también ha normalizado sus modalidades de evaluación de centros mediante el denominado *Inspection Framework*, que establece unos criterios objetivos para la evaluación de los centros, sus actividades y los resultados de los alumnos. Escocia ha seguido la misma evolución. Esta tendencia a la estandarización de la evaluación de centros parece corresponderse con un fortalecimiento de la rendición de cuentas de los mismos, así como con una creciente profesionalización de la actividad evaluadora.

En un segundo grupo de países, los centros son principalmente responsables ante las entidades locales (consejos locales o autoridades responsables de la organización de los centros) que se encargan de su gestión. Es el caso de algunos países nórdicos, así como de Bélgica y Hungría. En este modelo, aunque las autoridades educativas locales siguen desempeñando un papel fundamental en los procesos de evaluación, desde mediados de los años noventa se ha ido estableciendo un marco nacional para la rendición de cuentas de los centros, especialmente a través del desarrollo de estándares nacionales y pruebas de rendimiento escolar. En Dinamarca, por ejemplo, si bien las autoridades locales mantienen un papel central en el proceso, el Instituto de Evaluación Danés, creado en 1999, es el responsable de la evaluación nacional de los centros (llevada a cabo sobre una muestra de los mismos). Hungría también complementa las inspecciones realizadas por las autoridades locales con un nuevo sistema de evaluación de centros basado en pruebas estandarizadas. La escasa experiencia en evaluación de la mayoría de las autoridades de las pequeñas poblaciones (debido al fragmentado sistema administrativo público del país), entre otros aspectos (creciente demanda de una educación de calidad y de una mejora de la rendición de cuentas), explica en parte el desarrollo de este sistema nacional de evaluación del rendimiento de los alumnos. Opcional en 2001, esta evaluación se convirtió en obligatoria para todos los centros en 2006. A partir de 2008, las autoridades locales deberán llevarla a cabo para realizar el seguimiento de los centros de los que son responsables.

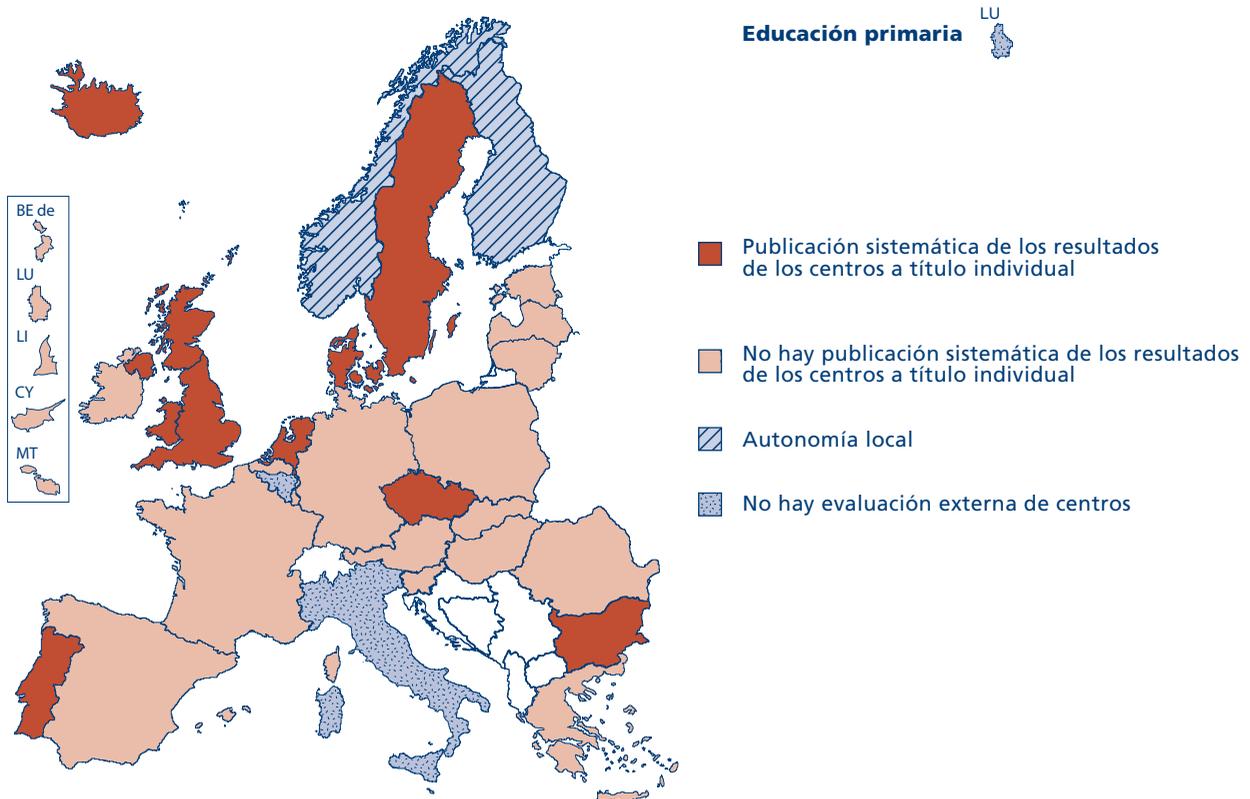
Algunos países, aunque minoritarios, se han mantenido al margen de este movimiento de evaluación de centros. Es el caso, por ejemplo, de Italia, que no obliga a los centros a rendir cuentas ante una instancia determinada (exceptuando la visita de un auditor, dos veces al año, a efectos administrativos y de contabilidad), pero fomenta la práctica de la evaluación interna en los mismos. El desarrollo de un sistema de evaluación estandarizada, bajo la dirección del Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo, la Enseñanza y la Formación - (INVALSI), pretende ofrecer a los centros parámetros de comparación nacionales. A partir del curso 2009/10, el INVALSI se encargará de evaluar el valor añadido de los centros mediante el seguimiento de los resultados de los alumnos cuando ingresan en un centro y cuando salen del mismo, así como el análisis de datos de contexto y las características socioculturales de los alumnos. En Bulgaria los centros no son objeto de un procedimiento de evaluación específico. Francia se encuentra en una situación intermedia. En el nivel CINE 1, debido a la autonomía limitada de los centros, no se ha desarrollado una evaluación de centros como tal. La evaluación de los centros del nivel CINE 2 está en fase de elaboración en la actualidad. Ésta contará con la participación de una multiplicidad de actores cuyos papeles no han sido aún totalmente definidos (cuerpos de inspectores locales y nacionales, así como órganos administrativos regionales). Sin embargo estos países pueden considerarse, cada vez más, como excepciones a la tendencia general.

De manera general, más allá de estos tres grupos de países cuyos contornos se encuentran en constante cambio, se está desarrollando un nuevo movimiento de responsabilidad múltiple de los centros. En la actualidad, cada vez son más los países donde los centros deben rendir cuentas ante diversas entidades (ministerio de educación, autoridades locales o la propia comunidad - padres, agentes externos, etc.). El caso de Reino Unido (Inglaterra) es representativo de esta tendencia en la que la autonomía escolar va acompañada de una compleja red de responsabilidades. Los centros de Inglaterra deben rendir cuentas a nivel central a través de las inspecciones de la OFSTED, también ante la autoridad local de la que dependen, y además ante un órgano de gobierno formado por varios representantes (padres, personal del centro y comunidad local). Tanto las autoridades locales como el ministro pueden intervenir si consideran que existen motivos de preocupación por los resultados de un centro. Además, existe un sistema de rendición de cuentas orientado al mercado, en el que los padres disponen de abundante información sobre los resultados del centro (informes *on line* de la OFSTED, resultados de las pruebas de cada centro, etc.) con el fin de facilitar la elección de centro para sus hijos. Recientemente se ha reconocido el peso que puede suponer esta múltiple responsabilización para los centros. El programa gubernamental "Nuevas relaciones con las escuelas" (*New Relationship with Schools*) pretende disminuir la carga administrativa de los centros derivada de esta responsabilización. Escocia también se ha unido a este movimiento de responsabilidad múltiple.

La situación de los Países Bajos es similar. Aunque la amplia desregulación llevada a cabo ha supuesto un aumento de las libertades de los centros, éstos se encuentran inmersos en una red de responsabilidades. En efecto, los centros deben rendir cuentas ante el gobierno central tanto en lo relativo tanto a la utilización del presupuesto como en lo referente al rendimiento de los alumnos (el ministerio puede limitar la financiación si un centro no obtiene buenos resultados en este aspecto). Las autoridades responsables de la organización de los centros también se ocupan de evaluar directamente los mismos. Los centros, por su parte, son responsables ante las familias, puesto que la libertad de elección de centro va acompañada de un sistema de información a las familias (los informes de la inspección y los resultados de las pruebas están disponibles *on line*).

En general, la responsabilidad de los centros ante las familias se ha ido desarrollando desde mediados de los años noventa con la publicación de los resultados de las escuelas en un número cada vez mayor de países. Éste es el caso de la República Checa, Polonia, Portugal y Suecia. Dependiendo del país, esta publicación puede adquirir diversas formas: informes *on line* de la inspección, informes de las autoridades territoriales y resultados de los centros en las pruebas estandarizadas.

**Gráfico 3.1. Publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros.
Educación general obligatoria. Curso 2006/07**



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE de): la evaluación externa se introdujo de manera experimental en 2007 y se extenderá a partir de 2008.

Bélgica (BE nl), Eslovaquia: los resultados no se publican, pero pueden ser consultados a petición.

República Checa, Eslovaquia, Reino Unido: el gráfico se refiere a la evaluación externa llevada a cabo a nivel central. No existe normativa central sobre la publicación de los resultados de las evaluaciones realizadas por las autoridades locales. La situación puede variar.

Letonia: los resultados de la inspección de 2003 para comprobar que los centros funcionaban según las normas en vigor para la obtención de la categoría de *gymnasium* fueron objeto de una publicación.

Lituania: los resultados de la evaluación llevada a cabo por la inspección son publicados únicamente en aquellos casos en que los centros no cumplen la normativa aplicable.

Luxemburgo: no hay evaluación externa de los centros de educación primaria. En 2004/05 se introdujo la evaluación externa de los centros de secundaria, pero los resultados no fueron publicados.

Polonia: desde 2002, los resultados de las pruebas y los exámenes externos estandarizados de cada centro se publican en el sitio web del Ministerio. No obstante, esto no debe considerarse como una evaluación externa global de los centros.

Finlandia: las autoridades responsables de la organización de los centros (las autoridades municipales en la mayoría de los casos), encargadas de evaluar la eficacia de la enseñanza, deben participar en las evaluaciones externas.

Nota explicativa

En la mayoría de los países existen dos o más modalidades de evaluación externa de centros en función del responsable de la evaluación. La evaluación externa es llevada a cabo por evaluadores que dependen de una autoridad educativa local, regional o central. Únicamente se han tenido en cuenta las modalidades de evaluación que incluyen una amplia gama de actividades de los centros.

La publicación de los resultados de la evaluación externa de centros se refiere a la publicación de los resultados de cada centro en particular.

3.2. Formalización de la rendición de cuentas de los centros

En la mayoría de los casos, las políticas de autonomía escolar han establecido herramientas para que los centros puedan presentar su proyecto (proyecto educativo de centro, currículo, etc.). Sin embargo, la legislación sobre autonomía escolar ha desarrollado en muy pocas ocasiones instrumentos que hicieran explícitas estas relaciones de responsabilidad de los centros. Desde el año 2000, el traspaso de nuevas competencias a los centros en el marco de la mejora de la educación ha permitido el desarrollo de nuevas medidas de rendición de cuentas. En algunos países, esto se ha traducido en relaciones de naturaleza contractual entre los centros y las autoridades responsables de su gestión.

Por ejemplo, Francia introdujo en 2005 los “contratos de objetivos” para evaluar la eficacia de los centros del nivel CINE 2. Estos nuevos contratos parecen ir desarrollándose muy paulatinamente. En 2006 Portugal también puso en marcha el denominado “contrato de autonomía”. Esta nueva herramienta está siendo evaluada a dos niveles: a nivel nacional, por el Comité Nacional para la Autonomía Escolar, desde el punto de vista de la viabilidad y la pertinencia de su contenido, y a nivel local, mediante un análisis de los medios solicitados por el centro. En Rumanía, la autonomía escolar implica la firma de un contrato entre la inspección del condado y el director del centro. Este contrato consiste en una relación donde se enumeran todas las funciones y objetivos que el director debe cumplir. De modo similar, en Reino Unido (Inglaterra), las *academies* (centros ubicados en zonas socialmente desfavorecidas que reciben apoyo financiero de patrocinadores privados) deben firmar un contrato individual (*funding agreement*) con el Secretario de Estado de Infancia, Educación y Familias.

En otros países, esta relación contractual está menos formalizada, pero el principio también existe. En España, por ejemplo, los centros deben definir sus objetivos en diversos ámbitos. Los diferentes documentos que los centros tienen que elaborar (proyecto educativo de centro, programaciones didácticas, etc.) deben ser aprobados por la inspección y revisados al final del curso. En Eslovenia, los centros tienen que redactar informes anuales para el ministerio y las autoridades locales, que muestren el progreso de los mismos en la consecución de sus objetivos.

En resumen, la autonomía escolar se inscribe cada vez con más frecuencia en el marco de los planes de mejora de la calidad del servicio público en general y de la educación en particular. Este movimiento ha tenido como resultado el desarrollo de mecanismos de rendición de cuentas. Elaborados de manera implícita en los años ochenta, estos procesos de evaluación tienden, desde mediados de los años noventa, a formalizarse dentro de marcos estandarizados y, a la vez, restrictivos. La autonomía escolar constituye, por tanto, un doble movimiento que supone, por un lado, una mayor libertad para los centros debido al traspaso de nuevas competencias y, por el otro, un mayor control nacional de los actores mediante el seguimiento de los resultados, más que a través de una normativa. Como en otros sectores, los centros han pasado de un sistema de control previo de los procedimientos a un sistema de control realizado a posteriori, una vez evaluados los resultados.

CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

La conclusión más destacable de este estudio que abarca más de dos décadas de políticas de autonomía escolar en Europa es la diversidad de reformas que se han llevado a cabo bajo este concepto. Dependiendo de la época, el país e incluso el área geográfica, las políticas implantadas presentan características diferentes.

En primer lugar, las reformas varían en función del periodo en el que se inscriben. La autonomía escolar es una política que se ha desarrollado en Europa durante más de dos décadas. Esta temática fue central en las reformas educativas de los años ochenta en países como España, Francia o Reino Unido y sigue manteniendo vivo el interés de países como Alemania o Luxemburgo, que se encuentran en la actualidad en pleno proceso de cambio a este respecto.

Esta diversidad temporal explica que, dependiendo de la época, las reformas persiguen distintos objetivos, que van desde la democracia escolar y local hasta la descentralización y mejor gestión del aparato del Estado, o la mejora de la calidad de la educación. Sin embargo, además de los diversos fines, también se observa que, con el paso del tiempo, en la mayor parte de los países, las políticas de autonomía escolar tienden a desvincularse de las políticas de renovación del Estado, así como de las medidas de descentralización/traspaso de competencias de las autoridades educativas. Elevada en sus comienzos a la categoría de objetivo, o incluso principio básico, de la organización escolar y política (los centros deben disponer de autonomía para garantizar la libertad de enseñanza, reforzar la democracia escolar y local, completar el proceso de descentralización, etc.), la autonomía escolar se ha convertido en la actualidad, en la mayoría de los países, en un instrumento para alcanzar fines fundamentalmente educativos: conceder una mayor libertad tanto a los centros como a los profesores para mejorar la calidad de la educación.

Aunque hoy en día todos los países conciben la finalidad de la autonomía escolar desde un punto de vista básicamente educativo, sus políticas presentan formas diferentes. Los centros de Europa no funcionan de acuerdo a una misma normativa en términos de responsabilidades y la importancia del traspaso de competencias también varía de un país a otro. En algunos países, los centros han sido dotados de amplias libertades, ya sea históricamente, como en Bélgica o los Países Bajos, o más recientemente, como en la República Checa, Estonia o Suecia. Por el contrario, en el caso de los países del sur de Europa (Grecia, España, Francia o Portugal), el traspaso de competencias ha sido más limitado, si bien algunos de estos países formaron parte del grupo de pioneros en este ámbito de la política educativa. El análisis histórico no muestra ningún tipo de relación entre la época en que se implantaron las distintas políticas y el grado de autonomía concedido a los centros. Por ejemplo, los años ochenta se caracterizaron tanto por reformas limitadas en España y Francia como por reformas de gran envergadura en Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

Además del grado de autonomía, el contenido de estas políticas también varía entre países. El reparto de competencias puede afectar de diversas maneras a las atribuciones de los centros en materia de docencia, gestión de recursos financieros o gestión de recursos humanos. Los países no han insistido del mismo modo en estas tres áreas de responsabilidad ⁽¹⁾. Así, algunos países han favorecido el traspaso en los

(1) Además de los datos de este informe, también se han tenido en cuenta los datos sobre autonomía pedagógica (currículo y evaluación de alumnos) procedentes del gráfico B23 de la publicación *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*, (Comisión Europea, Eurydice, Eurostat, 2005).

(2) A excepción de los gastos de capital y las adquisiciones, los centros de la inmensa mayoría de países europeos disponen de escasa autonomía en este ámbito.

ámbitos de gestión financiera ⁽²⁾ y de gestión de recursos humanos relativos a los profesores. Es el caso de Estonia, Irlanda (nivel CINE 2), Letonia o Reino Unido. Por el contrario, otros países se han centrado en la autonomía pedagógica, como Italia, donde los centros disponen de flexibilidad para definir su oferta formativa, sus currículos y sus horarios. No obstante, en general se observa coherencia en las reformas en el sentido de que, aunque se haga especial hincapié en un determinado ámbito de las competencias, el grado de autonomía de que se dispone en otros no es diametralmente opuesto. No existe ningún país que tenga plena autonomía en un área determinada y ninguna en otra, si bien es cierto que se percibe una voluntad de conceder a los actores locales mayor autonomía en unos ámbitos que en otros.

Otra diferencia significativa en cuanto a la implantación de las políticas de autonomía escolar reside en la elección de los actores a los que les son concedidas las competencias. Dependiendo del país y del ámbito de que se trate (financiación, gestión de recursos humanos, etc.), el órgano de gestión del centro, el director o los profesores son los encargados de asumir estas responsabilidades. También se observa coherencia entre el modelo de toma de decisiones y la elección de los actores. Así, en aquellos casos en que el centro dispone de un amplio margen de maniobra en el ámbito financiero, los responsables son normalmente el director y el órgano de gestión del centro, como en Eslovenia, algunas regiones de Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Noruega. Por otro lado, cuando el centro es responsable de la contratación del personal docente permanente, esta tarea recae, en la mayoría de los casos, en el director, como en Bélgica (Comunidad Flamenca), República Checa, Estonia, Letonia, Hungría, Eslovenia o algunos países nórdicos. Asimismo, existe diversidad en la composición de los diferentes órganos de gestión de los centros, que pueden estar más o menos abiertos a la participación de la comunidad externa en el centro.

Este informe también examina la relación que existe entre el grado de autonomía otorgado a los centros y las correspondientes medidas de rendición de cuentas. Dicho de otro modo, ¿es posible establecer un vínculo entre el grado de autonomía de los centros y la naturaleza e intensidad de los controles a los que se someten los actores locales? Incluso en lo que a la organización de la rendición de cuentas se refiere existen diferencias. Ni el control de la inspección o las autoridades responsables de la organización de los centros (incluidas las autoridades locales) ni el seguimiento de los resultados (sobre todo, los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas) se corresponden con un grado determinado de autonomía. Los países que gozan de una amplia autonomía (Bélgica, República Checa, Dinamarca, Suecia, etc.) utilizan todos estos mecanismos de control. Esta diversidad se explica por el hecho de que los métodos tradicionales de supervisión de los actores locales (inspección de los profesores, por ejemplo) han sido adaptados para acomodarse a las nuevas responsabilidades de los centros. Son escasos los países en los que se han desarrollado políticas de rendición de cuentas de manera paralela a las de autonomía escolar y en función del grado de autonomía, como en Inglaterra. No obstante, todos estos países han desarrollado mecanismos de rendición de cuentas cuyo grado de control varía considerablemente. Por el contrario, los países que carecen de un modelo estructurado de evaluación de centros son precisamente aquéllos que han llevado a cabo reformas de autonomía, parciales o débiles, más recientemente (Bulgaria, Grecia, Francia, Italia, etc.), lo que no ha impedido que este nuevo enfoque comience a desarrollarse en algunos de estos países. Es el caso, por ejemplo, de Italia, que recientemente ha decidido elaborar instrumentos de evaluación para medir el valor añadido de cada centro en términos de rendimiento de los alumnos.

Una lectura de los datos por zonas geográficas ayuda a comprender la naturaleza diversa de las políticas de autonomía escolar. Algunas áreas geográficas comparten rasgos comunes. Es el caso de gran parte de Europa del sur, poco inclinada a la autonomía escolar, o de los países nórdicos, donde la libertad de los

actores locales está influida por la descentralización política. Sin embargo, en otras zonas de la geografía europea conviven políticas diferentes. En los países de habla inglesa (Irlanda y Reino Unido), el grado de autonomía varía en función de la región y, en el caso de Irlanda, del nivel educativo. De modo similar, en algunos países de Europa central y oriental existe una fuerte voluntad de autonomía (República Checa, Estonia, Lituania, etc.), mientras que otros avanzan más tímidamente. Por último, algunos países limítrofes dentro de Europa, como Bélgica, Alemania, Países Bajos y Austria, presentan situaciones dispares, con países con una larga historia de autonomía escolar, como Bélgica y Países Bajos, y otros que se han incorporado más recientemente, como Alemania, tradicionalmente basada en un sistema federal.

Dada su complejidad, ninguna de las diferentes interpretaciones de los datos (histórica, geográfica, organizativa, etc.) permite explicar por completo el origen y la naturaleza de estas políticas de autonomía escolar. Tanto la elaboración como el desarrollo y, especialmente, el grado de voluntad política de las mismas son el resultado de una mezcla de circunstancias y factores estructurales diversos: la historia, geografía y organización política general (Estado centralizado frente a Estado federal), así como las coyunturas políticas que llevan a los gobiernos a adoptar estas políticas que suponen una profunda transformación de los centros.

CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

Códigos de países

UE/EU-27	Unión Europea	NL	Países Bajos
		AT	Austria
BE	Bélgica	PL	Polonia
BE fr	Bélgica – Comunidad Francesa	PT	Portugal
BE de	Bélgica – Comunidad Germanoparlante	RO	Rumanía
BE nl	Bélgica – Comunidad Flamenca	SI	Eslovenia
BG	Bulgaria	SK	Eslovaquia
CZ	República Checa	FI	Finlandia
DK	Dinamarca	SE	Suecia
DE	Alemania	UK	Reino Unido
EE	Estonia	UK-ENG	Inglaterra
IE	Irlanda	UK-WLS	Gales
EL	Grecia	UK-NIR	Irlanda del Norte
ES	España	UK-SCT	Escocia
FR	Francia	Países de la AELE/EEE	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo
IT	Italia		
CY	Chipre	IS	Islandia
LV	Letonia	LI	Liechtenstein
LT	Lituania	NO	Noruega
LU	Luxemburgo		
HU	Hungría		
MT	Malta		

Símbolos estadísticos

: Datos no disponibles

(-) No aplicable

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo 1. Marco político e histórico del proceso de autonomía escolar

Gráfico 1.1.	Fechas de las primeras reformas de envergadura que autorizaban la autonomía escolar, CINE 1 y 2 (1985-2007).	11
Gráfico 1.2.	Existencia y tipos de experiencias en materia de autonomía escolar, niveles CINE 1 y 2 (1985-2007).	13

Capítulo 2. Contenido de la autonomía y órganos de gobierno

Gráfico 2.1.	Autonomía de los centros para la utilización de fondos públicos, CINE 1 y 2, 2006/07.	18
Gráfico 2.2.	Autonomía de los centros para la obtención y utilización de fondos privados, CINE 1 y 2, 2006/07.	22
Gráfico 2.3.	Autonomía de los centros con respecto a los directores, CINE 1 y 2, 2006/07.	23
Gráfico 2.4.	Autonomía de los centros con respecto a los profesores, CINE 1 y 2, 2006/07.	24
Gráfico 2.5.	Autonomía de los centros con respecto al personal no docente, CINE 1 y 2, 2006/07.	26
Gráfico 2.6.	Responsables de la toma de decisiones en los centros para la utilización de fondos públicos, CINE 1 y 2, 2006/07.	29
Gráfico 2.7.	Responsables de la toma de decisiones en los centros para la obtención y utilización de fondos privados, CINE 1 y 2, 2006/07.	31
Gráfico 2.8.	Responsables de la toma de decisiones en los centros con respecto a los directores, CINE 1 y 2, 2006/07.	33
Gráfico 2.9.	Responsables de la toma de decisiones en los centros con respecto a los profesores, CINE 1 y 2, 2006/07.	34
Gráfico 2.10.	Responsables de la toma de decisiones en los centros con respecto al personal no docente, CINE 1 y 2, 2006/07.	35
Gráfico 2.11.	Responsables de la toma de decisiones en los centros con respecto a la concesión de complementos salariales a los profesores, CINE 1 y 2, 2006/07.	36

Capítulo 3. Autonomía escolar y rendición de cuentas

Gráfico 3.1.	Publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros. Educación general obligatoria. Curso 2006/07.	42
--------------	--	----

Leyenda de las tablas que siguen a continuación

1 – Plena (o relativa) autonomía:

- a** – El centro toma todas las decisiones relativas a este parámetro, dentro de los límites legales, sin intervención externa.
- b** – El centro toma todas las decisiones relativas a este parámetro dentro de un marco legislativo en materia educativa.
- c** – El centro toma las decisiones previa consulta obligatoria con las autoridades educativas locales, regionales o centrales. La autoridad puede ofrecer sus recomendaciones, pero el centro no está obligado a seguirlas.

2 – Autonomía limitada:

- d** – El centro toma las decisiones con o sin la autoridad superior, pero debe comunicárselas a ésta para su aprobación. La autoridad puede exigir la modificación de la propuesta del centro.
- e** – El centro toma las decisiones de entre una lista limitada de posibilidades previamente establecidas por la autoridad superior. Si los centros disponen de una lista de opciones pero tienen otras posibilidades de elección, éstas no son obligatorias y se considera que la autonomía es plena.

3 – Sin autonomía: el centro no toma ninguna decisión con respecto a este parámetro, que no es de su competencia. Las decisiones son tomadas por las autoridades educativas superiores, si bien el centro puede ser consultado durante el proceso.

4 – Posible delegación: las autoridades responsables de la organización del centro/autoridades locales pueden delegar sus poderes en los centros y la situación varía de una autoridad a otra.

Nota complementaria (Gráficos 2.1 a 2.5)

Bélgica (BE fr, BE de): ⁽¹⁾ Se refiere a los centros directamente dependientes de la Comunidad cuya autoridad responsable es un ministro y ⁽²⁾ a los centros (públicos y privados) del sector subvencionado. En este sector, la autoridad responsable es el órgano de gestión del centro.

**Gráfico 2.1. Autonomía de los centros para la utilización de fondos públicos,
CINE 1 y 2, 2006/07.**

	Gastos de capital y/o adquisición de bienes inmuebles		Gastos de funcionamiento		Adquisición de equipos informáticos			Gastos de capital y/o adquisición de bienes inmuebles		Gastos de funcionamiento		Adquisición de equipos informáticos	
	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2		CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2
BE fr ⁽¹⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	HU	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a
BE fr ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	MT	2 d	2 d	1 b	1 b	2 d	2 d
BE de ⁽¹⁾	1 a ó 3	1 a ó 3	1 a	1 a	1 a	1 a	NL	4	4	4	4	4	4
BE de ⁽²⁾	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	AT	3	3	1 c	1 c	3	3 (Hauptschule)
BE nl	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a							2 d (AHS)
BG	3	3	1 a ó 3	1 a ó 3	3	3	PL	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d
CZ	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	PT	3	3	1 a	1 a	3	3
DK	4	4	1 a	1 a	4	4	RO	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	2 e	2 e	SI	2 d ó 3	2 d ó 3	1 b	1 b	1 b ó 3	1 b ó 3
EE	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	SK	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a
IE	3	3	3	1 a	3	1 b	FI	3	3	4	4	4	4
EL	3	3	2 e	2 e	3	3	SE	1 b	4 y 1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
ES	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	UK(1)	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c
FR	3	3	3	2 d	3	2 d	UK-NIR	2 d	2 d	1 a	1 b	3	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 b	1 b	UK-SCT	3	3	1 b	1 a	1 c	1 c
CY	3	3	3	3	3	3							
LV	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	IS	3	3	1 b	1 b	1 c	1 c
LT	2 e	2 e	2 e	2 e	1 c	1 c	LI	3 ó 4	1 b ó 2 d ó 3	3 ó 4	1 b ó 2 d ó 3	3	3
LU	3	3	3	1 b	3	1 b	NO	2 e	2 e	1 a	1 a	2 d ó 4	2 d ó 4

UK (1) = UK-ENG/WLS

Fuente: Eurydice.

NB: Esta tabla se puede leer también en relación con el gráfico 2.6.

Gráfico 2.2. Autonomía de los centros para la obtención y utilización de fondos privados, CINE 1 y 2, 2006/07

	Búsqueda de donaciones y patrocinios		Alquiler de locales para la prestación de servicios a la comunidad		Préstamos		Utilización de fondos privados para:							
	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	adquisición de bienes inmuebles		adquisición de bienes muebles		contratación de personal docente		contratación de personal no docente	
	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2
BE fr ⁽¹⁾	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3
BE fr ⁽²⁾	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a
BE de ⁽¹⁾	1a	1a	1b	1b	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a
BE nl	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a
BG	1a	1a	2d	2d	3	3	3	3	1b	1b	3	3	3	3
CZ	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3	2e	2e	3	3	3	3
DK	1b	1b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
EE	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3	1a	1a	(-)	(-)	(-)	(-)
IE	3	1a	3	1a	3	3	3	1a	3	1a	3	1a	3	1a
EL	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
ES	1b	1b	2d	2d	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3
FR	3	1b	3	1b	3	(-)	3	1b	3	1b	3	(-)	3	(-)
IT	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1a	1a	1a	1a	3	3	1b	1b	1b	1b	1b	1b	3	3
LT	1a	1a	1c	1c	3	3	3	3	1a	1a	3	3	1a	1a
LU	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
HU	1a	1a	2d	2d	(-)	(-)	(-)	(-)	2d	2d	(-)	(-)	(-)	(-)
MT	1c	1c	1c	1c	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AT	1a	1a	3	3 ^(*) y 1b ^(**)	3	3	3	3	2d	2d	3	3	3	3
PL	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3	1a	1a	3	3	1a	1a
PT	1b	1b	1a	1a	3	3	3	3	1a	1a	3	3	2d	2d
RO	1a	1a	2d	2d	3	3	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3
SI	1b	1b	1b ó 2d	1b ó 2d	2d	2d	2d	2d	1b	1b	3	3	3	3
SK	1a	1a	1a	1a	3	3	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3
FI	4	4	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	1a	1a	1a	1a	(-)	(-)	(-)	(-)	1b	1b	(-)	(-)	(-)	(-)
UK-ENG/WLS	1a	1a	1b	1b	2d	2d	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
UK-NIR	1a	1a	1b	1b	2d	2d	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
UK-SCT	1a	1a	1a ó 3	1a ó 3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	1a	1a
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	1a	1a	3	3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3
NO	2e	2e	1a	1a	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Austria: (*) 3 (*Hauptschule*); (**) 1 b (AHS).

Fuente: Eurydice.

NB: Esta tabla se puede leer también en relación con el gráfico 2.7.

Gráfico 2.3. Autonomía de los centros con respecto a los directores, CINE 1 y 2, 2006/07

	Selección		Despido		Funciones y responsabilidades		Medidas disciplinarias			Selección		Despido		Funciones y responsabilidades		Medidas disciplinarias	
	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2		CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	LU	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3
BE fr ⁽²⁾	1a	1a	1c	1c	1b	1b	1b	1b	HU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1b	1b	1c	1c	1b	1b	1c	1c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1a	1a	1b	1b	1bó3	1bó3	1c	1c	AT	3	3	3	3	3	3	3	3
BG	3	3	3	3	3	3	3	3	PL	2d	2d	3	3	3	3	3	3
CZ	3	3	3	3	3	3	3	3	PT	1b	1b	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1b	1b	3	3	RO	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	1c	1c	1c	1c	1b	1b	1b	1b
EE	3	3	3	3	3	3	3	3	SK	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	FI	3	3	3	3	3	3	3	3
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	SE	3	3	3	3	1b	1b	3	3
ES	2d	2d	3	3	3	3	3	3	UK (a)	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
FR	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3	UK-NIR	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	UK-SCT	3	3	3	3	3	3	3	3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	3	3	3	3	3 ó 4	3 ó 4	3	3
LV	3	3	3	3	3	3	3	3	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	3	3	3	3	3	3	3	3	NO	3	3	3	3	3	3	3	3

UK (a) = **UK-ENG/WLS**

Fuente: Eurydice.

NB: Esta tabla se puede leer también en relación con el gráfico 2.8.

(Gráfico 2.4: Está en la página siguiente)

Gráfico 2.5. Autonomía de los centros con respecto al personal no docente, CINE 1 y 2, 2006/07

	Selección		Despido		Funciones y responsabilidades		Medidas disciplinarias			Selección		Despido		Funciones y responsabilidades		Medidas disciplinarias	
	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2		CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	1a	1a	3	3	LU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE fr ⁽²⁾	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	HU	2e	2e	1a	1a	1b	1b	1b	1b
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	1a	1a	1bó3	1bó3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de ⁽²⁾	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	AT	3	3	3	3	1b	1b	3	3
BG	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	PL	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
CZ	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	PT	3 ó 4	3 ó 4	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1a	1a	3	3	RO	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b
EE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	SK	1a	1a	1a	1a	1a ó 1b	1a ó 1b	1a ó 1b	1a ó 1b
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	FI	4	4	4	4	4	4	4	4
EL	3 ó 1c	3 ó 1c	3 ó 1c	3 ó 1c	3 ó 1c	3 ó 1c	3 ó 1a	3 ó 1a	SE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
ES	3	3	3	3	3	3	3	3	UK (a)	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1b	1b
FR	3	3	3	3 ó 1a	3	1b	3	3	UK-NIR	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1b	1b
IT	3	3	3	3	2e	2e	2d	2d	UK-SCT	1b	1b	3	3	1a	1a	1c ó 3	1c ó 3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	1a	1a	2d	2d	1b	1b	1c	2e
LV	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	1c	1c	1c	1c	1a	1a	1a	1a	NO	1a	1a	1a ó 3	1a ó 3	1a ó 2e	1a ó 2e	1a	1a

UK (a) = **UK-ENG/WLS**

Fuente: Eurydice.

NB: Esta tabla se puede leer también en relación con el gráfico 2.10.

Gráfico 2.4. Autonomía de los centros con respecto a los profesores, CINE 1 y 2, 2006/07

	Selección para los puestos vacantes		Selección para la sustitución de profesores		Despido		Funciones y responsabilidades		Medidas disciplinarias		Complementos salariales por			
	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	horas extras no incluidas en el contrato		funciones y responsabilidades no especificadas en el contrato	
											CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
BE fr ⁽²⁾	1b	1b	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	(-)	(-)	(-)	(-)
BE de ⁽¹⁾	3	3	3	3	3	3	3	3	1b ó 3	1b ó 3	3	3	(-)	(-)
BE de ⁽²⁾	1b	1b	1b	1b	1c	1c	1b	1b	1c	1c	3	3	(-)	(-)
BE nl	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
BG	1a	1a	1a	1a	1a	1a	3	3	1a	1a	3	3	3	3
CZ	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a y 1b	1a y 1b	1a	1a	3	3	1a	1a
DK	3	3	4	4	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3	1b	1b	3	3
EE	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	3	1a	3	1a
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2d	2d	2d	2d
ES	3	3	3	3	3	3	2d	2d	3	3	(-)	(-)	3	3
FR	3	3	3	2e	3	3	3 ó 2d	3 ó 2d	3	3	3	2d	3	2d
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	2d	2d	1a	1a	1a	1a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
LT	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	2e	2e	2e	2e
LU	4	3	1a ó 3	1a	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
HU	2e	2e	2e	2e	1a	1a	1b	1b	1b	1b	2e	2e	2e	2e
MT	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AT	3	3	1a	1a	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3
PL	1a	1a	1a	1a	1a	1a	3	3	1a	1a	2d	2d	2d	2d
PT	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
RO	3	3	1a ó 3	1a ó 3	3	3	1a	1a	1a ó 3	1a ó 3	2d	2d	2d	2d
SI	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	2d	2d	2d	2d
SK	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a ó 1b	1a ó 1b	1a ó 1b	1a ó 1b	1a	1a	1a	1a
FI	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
SE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a ó 1b	1a ó 1b	1a	1a	1a	1a
UK-ENG/WLS	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
UK-NIR	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
UK-SCT	2d	2d	1a	1a	3	3	1c	1c	1c ó 3	1c ó 3	1a	1a	1a	1a
IS	1a	1a	1a	1a	3	3	2e	2e	1c	1c	2e	2e	2e	2e
LI	3	3	2d	2d	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NO	1a	1a	1a	1a	3	3	2e	2e	1a	1a	1a	1a	1a	1a

Fuente: Eurydice.

NB: Esta tabla se puede leer también en relación con los gráficos 2.9 y 2.11.

RED EURYDICE

A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruselas
(<http://www.eurydice.org>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Experta externa y coautora

Nathalie Mons (*Département et laboratoire des sciences
de l'éducation, Université Pierre-Mendes-France, Grenoble*)

Autores

Misia Coghlan, Arnaud Desurmont

Coordinación de la producción

Gisèle De Lel

Diseño y gráficos

Patrice Brel

B. UNIDAD ESPAÑOLA DE EURYDICE

Dirección de la unidad

Flora Gil Traver

Equipo colaborador

Elena Vázquez Aguilar, Almudena Alcalde Rumayor, Cristina de la Torre Sanz

Traducción

Jessica Gallego Entonado

Revisión de la traducción

Aurora Blanco Marcilla

C. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: Expertos: Gaby Hostens (Director General/ Responsable de proyectos internacionales, Ministerio Flamenco de Educación y Formación), Sonja Van Craeymeersch (Jefa de la División de Centros y Alumnos de Educación Primaria y Artística), Bart Bruylant (División de Centros y Alumnos de Educación Primaria y Artística), Steven Heyman (División de Política de Condiciones Laborales)

Unité Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Göspertstrasse 1
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: Leonhard Schifflers

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: Evgeniya Kostadinova (Directora del Departamento de Política de Educación Secundaria General), Irina Vasseva (Experta en el mismo Departamento)

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribución de la Unidad: Stanislava Brožová, Květa Goulliová; Experto: Petr Drábek

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva; Apoyo externo: Morten Kronqvist Christensen y Charlotte Kazhel (Departamento de Educación Primaria, Secundaria Inferior y Educación General de Adultos del Ministerio de Educación)

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribución de la Unidad: Liilia Oberg (Experta, Ministerio de Educación e Investigación)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la Unidad: Dirección de la Unión Europea

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia)
C/ General Oraa, 55
28006 Madrid
Contribución de la Unidad: Flora Gil Traver, Elena Vázquez Aguilar, Almudena Alcalde Rumayor, Cristina de la Torre Sanz

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la Unidad: Thierry Damour

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólgötu 4
150 Reykjavík
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)
Ministero della Pubblica Istruzione
Ministero dell'Università e della Ricerca
Palazzo Gerini
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribución de la Unidad: Simona Baggiani; Experto externo: Dino Cristanini (Director Técnico, Ministerio de Instrucción Pública)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la Unidad: Androula Papanastasiou, Christiana Haperi

LATVIJA

Eurydice Unit
Socrates National Agency – Academic Programmes Agency
Blaumaņa iela 28
1011 Riga
Contribución de la Unidad: Viktors Kravčenko; Experto externo: Edgars Grīnis (Jefe de la Unidad de Desarrollo de la Educación, Departamento de Educación General del Ministerio de Educación y Ciencia)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribución de la Unidad: Marion Steffens-Fisler y Jürg Dinkelmann

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Contribución de la Unidad: Jolanta Spurgienė (Coordinación de la Unidad); Experto: Kęstutis Kaminskas (Consejero del Comité de Educación, Ciencia y Cultura del *Seimas* (Parlamento))

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribución de la Unidad: Gérard Zens

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribución de la Unidad: Dóra Demeter; Experta externa: Éva Balázs

MALTA

Eurydice Unit
Planning and Development Department
Education Division
Ministry of Education, Youth and Employment
Floriana CMR 02
Contribución de la Unidad: Raymond Camilleri (Coordinación); Experto externo: Alfred Mallia (Director de Operaciones, División de Educación, Ministerio de Educación, Juventud y Empleo)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 10.130
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribución de la Unidad: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribución de la Unidad: Eunice Góis, Guadalupe Magalhães, Isabel Almeida, Rosa Fernandes; Experto externo: João Formosinho

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribución de la Unidad: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: Tatjana Plevnik

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribución de la Unidad: John Brown (HMIE)

Eurydice

La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas

Bruselas: Eurydice

2007 – 64 p.

ISBN 978-92-79-08190 – 3

Descriptores: autonomía institucional, política educativa, gestión del centro, rendición de cuentas, gobierno, autoridad educativa, órgano de gobierno, director, financiación de la educación, fondos públicos, fondos privados, gestión de personal, inspección, reforma, perspectiva histórica, educación primaria, educación secundaria, análisis comparativo, AELC, Espacio Económico Europeo, Unión Europea

EURYDICE, la Red europea de información en educación

Eurydice es la Red institucional encargada de recopilar, actualizar y difundir información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. La Red se centra, sobre todo, en la manera en que se organiza y estructura la educación en todos sus niveles en Europa. Sus publicaciones se dividen, en términos generales, en descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos e indicadores y estadísticas.

Eurydice se dirige, principalmente, a los responsables de la política educativa, tanto en el ámbito nacional como en los ámbitos regional, local y europeo. No obstante, sus publicaciones están al alcance de todos y se encuentran disponibles tanto en papel como a través de Internet.

La Red **Eurydice**, creada en 1980 por la Comunidad Europea, está formada por una Unidad Europea, establecida en Bruselas por la Comisión Europea, y por las Unidades Nacionales creadas por los Ministerios de Educación de los países que participan en Sócrates, el programa comunitario en materia de educación. **Eurydice** es parte integrante de Sócrates desde 1995. La Red favorece la cooperación europea en educación por medio de intercambios de información sobre los diversos sistemas y políticas, así como de la elaboración de estudios sobre aspectos de interés común de los sistemas educativos.

Eurydice es una Red dinámica e interdependiente a cuyo trabajo contribuyen todas las Unidades. La Unidad Europea coordina la actividad de la Red, redacta y distribuye la mayoría de sus publicaciones y diseña y administra las bases de datos y su página web. Las Unidades Nacionales recopilan los datos, contribuyen a su análisis y se encargan de que los resultados de los trabajos de la Red lleguen a los grupos destinatarios dentro de sus respectivos países. En la mayoría de los casos, la Unidad nacional depende del Ministerio de Educación; sin embargo, en algunos países está ubicada en centros de recursos bibliográficos o en organismos dedicados a la administración y a la investigación.

Direcciones en Internet:

Unidad Europea: <http://www.eurydice.org>
Unidad Española: <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>