

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

**Formación de directivos escolares
en el contexto iberoamericano (II)**

■
***Formação de gestores escolares
no contexto ibero-americano (II)***

© OEI, 2016

Formación de directivos escolares en el contexto iberoamericano (II)

Formação de gestores escolares no contexto ibero-americano (II)

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*
Vol. 70

Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro*

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2016

182 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

Paraguay, 1510. C1061ABD - Buenos Aires, Argentina / Tel.: (5411) 48 13 00 33

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1022-6508 / 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Gestión escolar; liderazgo educativo; liderazgo directivo.

Gestão escolar; liderança educacional; liderança gestão

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante assinatura através de nosso site
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

REDIB: www.redib.org/

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iissue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «cego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además en la web se editan números especiales no temáticos dedicados a recoger «Investigaciones y estudios» de los lectores, «Experiencias e innovaciones», artículos de «Opinión», entre otras secciones, que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados nos formatos HTML e PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta números especiais não temáticos com espaços abertos à recepção de «Investigações e estudos» dos leitores, «Debates» sobre temas propostos pela comunidade acadêmica, «Experiências e inovações», artigos de «Opinião», entre outras seções que possam servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa no campo da educação na comunidade Ibero-americana.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Deborah Averbuj, María Kril, Rosa Cruzado, Andrés Viseras

Traductores / Tradutores: Mirian Lopes Moura, Patricia Quintana Wareham, Nora Elena Vigiani

COORDINADORAS DE ESTE NÚMERO / COORDENADORAS DESTE NÚMERO

Sofía Lerche Vieira y Eloísa Maia Vidal

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÊ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, España.*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba.*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España.*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Volumen 70. Enero-Abril / Janeiro-Abril 2016

SUMARIO / SUMÁRIO

<i>José Javier Del Toro Prada, Pedro Valiente Sandó, Jorge González Ramírez</i> , «La preparación para la dirección escolar en la formación inicial del docente. Diagnóstico de una universidad pedagógica cubana»	19
<i>Gustavo González García, Ilich Silva-Peñan y Carmen Sepúlveda Parra</i> , «Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos».....	43
<i>Dirléia Fança Sarmiento, Jardelino Menegat e Rafael Meira Seniw</i> , «Qualidade educacional e gestão. formação, investigação e práticas gestoras».....	55
<i>Francisco José del Pozo Serrano</i> , «Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz»	77
<i>Fernando Raúl Alfredo Bordignon y otros</i> , «Autoridades escolares y TIC: articulaciones y tensiones. Formación de directivos e inspectores en la UNIPE»	91
<i>Erika Ivonne Mestizo</i> , «“Nunca pensé en ser directora”. La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos»	115
<i>Raúl González Fernández, Samuel Gento Palacios y Vicente J. Orden Gutiérrez</i> , «Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos».....	131
<i>Maria Lopes</i> , «As lideranças na gestão de boas escolas: no contexto das políticas educativas europeias»	145
<i>Sandra García de Fez y José Raúl Solbes Monzó</i> «Los equipos directivos en la formación profesional española: Una propuesta de formación continua»	161

MONOGRÁFICO

FORMACIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO (II)

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO (II)

PRESENTACIÓN

Este número de la *Revista Iberoamericana de Educación*, al igual que el anterior, está centrado en la formación de gestores escolares en el contexto latinoamericano, tema central en el debate contemporáneo sobre política educacional, cuyos retos son objeto de interés en el mundo académico y en las esferas administrativas de gobierno. La opción por la publicación de otro volumen que abordase la misma problemática surgió en virtud de la excelente calidad académica de los 56 artículos recibidos de once países iberoamericanos en ocasión de la convocatoria. Nueve de esos trabajos fueron seleccionados para componer la presente publicación.

En este número, la reflexión sobre el tema se abre con el artículo de José Javier del Toro Prada, Pedro Valiente Sandó y Jorge González Ramírez, «La preparación para la dirección escolar en la formación inicial del docente. Diagnóstico en una universidad pedagógica cubana», en el que se discute la preparación para la dirección escolar desarrollada durante la formación inicial de los profesores en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero de Holguín, Cuba, orientada hacia la motivación y familiarización de los estudiantes con intereses y potencialidades para el ejercicio de cargos directivos.

El segundo artículo, «Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos», de Gustavo González García, Ilich Silva-Peña y Carmen Sepúlveda Parra, hace una revisión de las políticas educacionales aplicadas a los directores escolares, y destaca la necesidad de la formación inicial, considerando que eficiencia y liderazgo escolar influyen en los resultados de las escuelas. Según los autores, varios estudios recientes realizados sobre directores en Chile demuestran que los resultados de las escuelas están íntimamente asociados a las políticas para el sector. De este modo, basándose en estudios internacionales sobre el inicio de la función de director, el trabajo discute la necesidad de programas de formación que no tengan en cuenta solo las competencias de los directores asociadas a patrones de desempeño, sino también a la experiencia que les permita la construcción de su identidad como directores.

«Calidad educacional y gestión: formación, investigación y prácticas gestoras», escrito por Dirléia Fanfa Sarmiento, Jardelino Menegat y Rafael Meira Seniw, se detiene en las contribuciones de la investigación-acción colaborativa para la formación de gestores escolares, partiendo del supuesto

de que la excelencia en gestión pública descansa en la gobernanza y sus consecuencias para la calidad educacional. Para la fundamentación del estudio fue realizado un análisis documental de los dispositivos nacionales e internacionales referidos a la educación de calidad, comprendida como un derecho de todos y articulada con la profundización de propuestas de autores que discuten la gestión de la escuela pública.

El cuarto artículo, escrito por Francisco José del Pozo Serrano, «Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz», tiene como objetivo presentar las transformaciones sociopolíticas y educativas por las que atraviesa Colombia, con vistas a una educación para la ciudadanía y la paz. En ese sentido, trabajan con la necesidad sociopedagógica de una formación especializada y profesional para la dirección escolar.

El artículo «Autoridades escolares y TIC: articulaciones y tensiones. Formación de directivos e inspectores en la UNIPE», de Fernando Raúl Alfredo Bordignon y colaboradores, presenta los resultados del seminario «Las TIC, la gestión educativa y la apropiación del espacio virtual», desarrollado en la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores y realizado de forma conjunta la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación de la República Argentina, a través del programa Nuestra Escuela.

12

Erika Ivonne Mestizo es la autora del artículo «'Nunca pensé en ser directora'. La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos», que presenta resultados de un estudio de caso desarrollado en el municipio de San Salvador, El Salvador, sobre factores que inciden en el liderazgo del director. La autora considera como categoría de análisis la formación inicial y destaca que los resultados obtenidos en la investigación muestran la necesidad de que se mejore la formación docente, así como la indicación para cargos de dirección. También destaca la percepción de los investigadores sobre la formación inicial directamente asociada a prácticas docentes y no como mecanismo de aprendizaje para la gestión escolar

El texto «Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos», de Raúl González Fernández, Samuel Gento Palacios y Vicente J. Orden Gutiérrez, propone, mediante una metodología mixta de busca y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, un estudio que resalte la importancia que profesores y directores atribuyen a la dimensión formativa, tanto inicial como continua, de un verdadero líder pedagógico, y apunta los diferentes aspectos que constituyen ese liderazgo.

Maria Lopes, autora de «Los liderazgos en la gestión de buenas escuelas en el contexto de las políticas educativas europeas», reflexiona sobre la relación entre los liderazgos y la gestión de buenas escuelas, teniendo como encuadre el sentido de las políticas educativas europeas en el inicio del siglo XXI, tiempo de globalización y sociedades multifacéticas. En esta línea, son contrastados dos abordajes de esa relación: uno centrado en un «liderazgo educativo sostenible», aludiéndose a la obra de Hargreaves y Fink¹, y otro en el «liderazgo democrático de cariz transformacional», cuyas raíces se encuentran en Bass² (1985).

Cierra el presente número «Los equipos directivos en la formación profesional española: una propuesta de formación continua», de Sandra García de Fez y José Raúl Solbes Monzó, artículo en el que se destaca que la formación permanente de los equipos escolares es la clave para el proceso de mejora educativa. Argumenta que el desempeño de las funciones de gestión y dirección escolar requieren una formación que posibilite el desarrollo de destrezas necesarias para motivar, liderar y gestionar una comunidad educativa. Así, una investigación entre docentes de la Comunidad de Valencia revela que es necesario una mayor capacitación y preparación específica para el desempeño eficaz de tareas relativas al cargo de gestor de las instituciones.

Este conjunto de artículos presenta un mosaico de reflexiones que permiten situar el debate sobre la formación de directores escolares en el contexto iberoamericano, profundizando conquistas y retos para la política educacional, la administración de sistemas educativos y la gestión escolar en el contexto actual.

13

Eloisa Maia Vidal y Sofia Lerche Vieira

¹ Hargreaves, A. y Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

² BASS, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: The Free Press.

APRESENTAÇÃO

Este número da *Revista Ibero-americana de Educação* dá sequência ao número anterior, que focalizou a formação de gestores escolares no contexto latino-americano, tema central no debate contemporâneo sobre política educacional, cujos desafios são objeto de interesse no mundo acadêmico e nas esferas administrativas de governo. A opção pela publicação de outro volume que abordasse a mesma problemática deu-se em virtude da excelente qualidade acadêmica dos 56 artigos enviados de 11 países ibero-americanos, por ocasião da chamada pública para apresentação de artigos, 9 dos quais foram selecionados para compor a presente publicação.

Neste número, a reflexão sobre o tema inicia com o artigo de José Javier del Toro Prada, Pedro Valiente Sandó e Jorge González Ramírez que aborda «A preparação para a direção escolar na formação inicial do docente: resultados de um estudo diagnóstico em uma universidade pedagógica cubana» e discute sobre a preparação para a direção escolar que é desenvolvida durante a formação inicial dos professores na Universidade de Ciências Pedagógicas «José de la Luz y Caballero» de Holguín, Cuba, orientado para a motivação e familiarização dos estudantes com interesses e potencialidades para o exercício de cargos diretivos.

O segundo artigo «Desafios investigativos na formação inicial de diretivos», de autoria de Gustavo González García, Ilich Silva-Peña e Carmen Sepúlveda Parra, traz uma revisão das políticas educacionais sobre diretores escolares e destaca as necessidades de formação inicial, considerando que eficiência e liderança escolar influenciam os resultados das escolas. Segundo os autores, estudos recentes sobre diretores, realizados no Chile, mostram que os resultados das escolas estão fracamente associados às políticas para o setor. Assim, baseando-se em estudos internacionais sobre o início da carreira de diretor, o trabalho procura discutir a necessidade de programas de formação de diretores que não levem em conta apenas as competências dos diretores associadas a padrões de desempenho, mas também a experiência que lhe permita a construção da identidade como diretor.

«Qualidade educacional e gestão: formação, investigação e práticas gestoras» é o artigo escrito por Dirléia Fanfa Sarmento, Jardelino Menegat e Rafael Meira Seniw, e focaliza as contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a formação de gestores escolares, tendo como pressuposto a excelência em gestão pública na governança e suas decorrências para

a qualidade educacional. Para a fundamentação do estudo foi realizada a análise documental dos dispositivos nacionais e internacionais que versam sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos e articulada ao aprofundamento de pressupostos de autores que discutem a gestão da escola pública.

O quarto artigo escrito por Francisco José del Pozo Serrano aborda a «Pedagogia social escolar na Colômbia: o modelo da Universidade do Norte em formação diretiva e docente para a cidadania e a paz», tendo como objetivo apresentar as mudanças sociopolíticas e educativas pelas quais vem passando o país, visando uma educação para a cidadania e a paz. Nesse sentido trabalham com a necessidade sócio-pedagógica de uma formação especializada e profissional para a direção escolar.

O artigo «Autoridades escolares e TICs: articulações e tensões. Formação de diretivos e inspetores na UNIPE», de Fernando Raúl Alfredo Bordignon e colaboradores, apresenta resultados do Seminário, «*As TICs, a gestão educativa e a apropriação do espaço virtual*» desenvolvido no escopo da Curso de Formação para Diretores e Inspetores, realizado de forma conjunta com a Universidade Pedagógica da Província de Buenos Aires (UNIPE), a Organização de Estados Ibero-americanos e o Ministério da Educação da República Argentina, através do programa 'Nuestra Escuela'.

16

Erika Ivonne Mestizo é a autora do artigo «'Nunca pensei em ser diretora'. A incidência da formação inicial na liderança diretiva, da perspectiva dos diretivos», que apresenta resultados de um estudo de caso desenvolvido no município de San Salvador, em El Salvador, sobre fatores que incidem sobre a liderança do diretor. A autora considera como categoria de análise a formação inicial e destaca que os resultados obtidos na pesquisa mostram a necessidade de se melhorar a formação docente, bem como a indução para cargos de direção, ao mesmo tempo em que destaca a percepção dos pesquisados sobre a formação inicial diretamente associada a praticas docentes e não como mecanismo de aprendizagem para a gestão escolar

O texto «Importância da dimensão formativa dos líderes pedagógicos» de Raúl González Fernández, Samuel Gento Palacios e Vicente J. Orden Gutiérrez procura, mediante metodologia mista de busca e análise de dados quantitativos e qualitativos, realizar um estudo que coloca em destaque a importância que professores e diretores atribuem à dimensão formativa tanto inicial como continuada, de um verdadeiro líder pedagógico e os diferentes aspectos que constituem essa liderança.

Maria Lopes, autora do artigo «As lideranças na gestão de boas escolas: no contexto das políticas educativas europeias», apresenta uma reflexão sobre a relação entre as lideranças e a gestão de boas escolas, tendo como enquadramento o sentido das políticas educativas europeias no limiar do século XXI, tempo de globalização e sociedades multifacetadas pela diversidade humana. Nesta linha são contrastadas duas abordagens dessa relação: uma centrada numa «liderança educativa sustentável», aludindo-se à obra de Hargreaves e Fink¹, e outra na «liderança democrática de cariz transformacional», cujas raízes se encontram em Bass² (1985).

«As equipas diretivas na formação profissional espanhola – uma proposta de formação continuada», de Sandra García de Fez e José Raúl Solbes Monzó, encerra o presente número destacando que a formação permanente das equipas escolares é a chave para o processo de melhoria educativa. Argumenta que o desempenho das funções de gestão e direção escolar requer uma formação que possibilite o desenvolvimento de destrezas necessárias para motivar, liderar e gerir uma comunidade educativa. Pesquisa entre docentes da comunidade de Valência revelam que é necessário maior capacitação e preparação específica para o desempenho eficaz de tarefas relativas ao cargo de gestor de instituições.

Esse conjunto de artigos apresenta um mosaico de reflexões que permitem situar o debate sobre a formação de diretores escolares no contexto ibero-americano, aprofundando conquistas e desafios para a política educacional, a administração de sistemas educativos e a gestão escolar no contexto atual.

17

Eloisa Maia Vidal e Sofia Lerche Vieira

¹ Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

² Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

LA PREPARACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE. DIAGNÓSTICO DE UNA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA CUBANA

**José Javier Del Toro Prada, Pedro Valiente Sandó,
Jorge González Ramírez***

SÍNTESIS. En el presente artículo se describe el estado de la preparación para la dirección escolar en el proceso de formación inicial de los docentes, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero de Holguín (Cuba). Un diagnóstico fáctico basado en la revisión de documentos y en entrevistas y encuestas aplicadas a estudiantes, directivos y egresados, muestra que la concepción curricular de la formación inicial no incluye, de manera intencionada, el objetivo de una preparación básica para la dirección escolar. Como parte del componente extracurricular de la formación se destaca el papel del movimiento de la Pre-Reserva Especial Pedagógica (PRE-REP), orientado a la motivación y familiarización de estudiantes con disposición y potencialidades para el futuro ejercicio de responsabilidades y tareas directivas.

Palabras clave: formación; formación inicial; dirección escolar; estudio diagnóstico.

A PREPARAÇÃO PARA A DIREÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE. DIAGNÓSTICO DE UMA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA CUBANA

SÍNTESE. No presente artigo descreve-se o estado da preparação para a direção escolar no processo de formação inicial dos docentes, na Universidade de Ciências Pedagógicas José de la Luz y Caballero de Holguín (Cuba). Um diagnóstico fáctico baseado na revisão de documentos, em entrevistas e em pesquisas aplicadas a estudantes, diretores e egressos mostra que a concepção curricular da formação inicial não inclui, de maneira específica, entre os seus objetivos, a preparação básica para a direção escolar. Como parte do componente extracurricular da formação, destaca-se o papel do movimento da Pré-Reserva Especial Pedagógica (PRE-REP), orientado à motivação e familiarização de estudantes com disposição e potencialidades para o futuro exercício de responsabilidades e de tarefas diretivas.

Palavras-chave: formação; formação inicial; direção escolar; estudo diagnóstico.

* Profesores del Centro de Estudios de Gestión, Universidad de Holguín, Cuba.

THE PREPARATION FOR SCHOOL MANAGEMENT DURING INITIAL TEACHER TRAINING. A DIAGNOSIS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN CUBA

ABSTRACT. *The present article describes the state of preparation for school management during the initial teacher training at the University for Pedagogical Sciences José de la Luz y Caballero de Holguin (Cuba). A factual diagnosis, based on the revision of documents as well as on interviews and surveys applied to students, directors and graduates, shows that the curricular conception of initial training does not include, intentionally, the goal of a basic preparation for school management. As a part of the extracurricular component of the training the role of the activity of the Pre-Reservist Special Pedagogics (PRE-REP) is outstanding; its orientation is towards the motivation and familiarization of students who have the disposition to and potentiality for future execution of management tasks and responsibilities.*

Keywords: *formación; training; initial training; school management; diagnostic studies.*

1. INTRODUCCIÓN

20

Una exigencia importante a la formación inicial del docente a nivel universitario, que es reconocida internacionalmente, es la preparación para la dirección escolar, enfocada hacia dos aspectos principales: propiciar la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que complementen su preparación para dirigir el proceso educativo escolar, y ofrecer, de manera intencionada, nociones para el ejercicio futuro de responsabilidades de dirección en la institución educativa.

Al respecto, autores como Brito y Plasencia (2011), Fernández (2006) y Gómez (2010) ofrecen argumentos que resulta conveniente referir. Fernández (p. 23) señala que la formación inicial directiva puede ser considerada como un aspecto más de las necesidades de un docente, que debe ser incluido dentro de los planes de estudio, acotando que ello resulta acertado y beneficioso:

«[...] prepara a los futuros docentes para gestionar y se les forma en el desarrollo de habilidades de dinamización y coordinación que va a necesitar, asuma o no la dirección de un centro: maestros y maestras comparten hoy la tarea de educar con más personas con las que hay que coordinarse, llegar a acuerdos y negociar.

En relación con el momento en que se debe iniciar la preparación para la dirección escolar, Gómez (2010, p. 169) asume una posición con la que coincidimos los autores de este artículo:

El aprendizaje que implica ser un elemento eficaz dentro de la organización podría adquirirse a través de la experiencia, sin embargo consideramos que lo deseable sería que se iniciase durante la formación del profesorado previa al acceso a la docencia. El aprendizaje sobre las características, naturaleza de las organizaciones, el trabajo en equipo, la participación o la toma de decisiones, permitirá al profesorado incorporarse a la organización con una mayor predisposición hacia tareas colaborativas, así como participar de manera más productiva en tareas diferentes a las docentes desde un primer momento.

En este mismo orden, al referirse a acciones dirigidas al perfeccionamiento sistemático y estratégico en la formación de los directores, Brito y Plasencia (2011, p. 74) declaran: «hoy más que nunca es preciso no desestimar los contenidos de dirección en la formación inicial de todos los docentes».

De igual modo, en contraposición al criterio de que este tipo de formación no es necesaria, pues no todos los docentes serán directores, Fernández (2002) y Gómez (2010) apuntan otras razones que justifican la necesidad de considerar la preparación para la dirección escolar como parte del contenido de la formación inicial de los docentes. La primera de las autoras citadas afirma:

Si el modelo de dirección actual es colegiado y participativo, si las decisiones son tomadas colaborativamente, lo prudente sería que todos y todas llevaran esa preparación al centro escolar, para poder ejercer debidamente ese trabajo colegiado sobre un soporte más científico que arbitrario, más fruto de la reflexión que de la intuición. La nueva y pretendida cultura pedagógica debe apoyarse en nuevos contextos organizativos que la alberguen, y estos deben ser conocidos y comprendidos por todo el colectivo de enseñantes, directores y profesores (FERNÁNDEZ, 2002, p. 6).

Coincidiendo, Gómez (2010, p. 168) enfatiza, además, en la importancia que puede tener la preparación para la dirección escolar, desde la formación inicial del docente, en función del desempeño de los diferentes roles que el profesional podrá asumir en la institución educativa:

Es necesario preparar al profesorado para ser un miembro eficaz dentro de la organización, ya que además de participar en la elaboración y desarrollo del currículum, forma parte de la estructura organizativa y participa de un trabajo que debería desarrollarse de forma colaborativa. El profesorado en la organización representará diferentes papeles, como docencia, tutoría, jefatura de departamento, coordinación de ciclo o dirección, incluyendo en este caso los papeles de jefe o jefa de estudios, secretaria o vicedirección. Por otra parte, cada vez es más frecuente que el profesorado se vea en la necesidad de liderar proyectos en los centros educativos para dar respuesta a las necesidades de su contexto.

En la literatura concerniente a la preparación para la dirección escolar en el contexto de la formación inicial de los docentes, aparecen también referencias a problemas presentes en la concreción de dicho proceso en la práctica de las instituciones universitarias formadoras (FERNÁNDEZ, 2006; MUÑOZ y otros, 2011; BARBERI, 2011).

Fernández (2006, p. 22), que reconoce como necesario y lógico que dentro de la formación inicial de maestros se aborde este tipo de preparación, señala que «son pocas las universidades que las asumen, y las que lo hacen, suelen hacerlo dejándolo dentro de la optatividad».

Muñoz y otros (2011), en relación con la presencia de este tema en la formación inicial de los docentes de Chile, afirman que no es relevante. Demuestran su aseveración apoyados en los resultados de un estudio realizado por el Ministerio de Educación de ese país en 2007, en el que fueron revisadas 33 mallas curriculares de carreras de Pedagogía en Educación Básica impartidas por universidades tradicionales y privadas. Entre otros resultados arrojados por el estudio, destacan:

20 mallas incluyen 1 ramo de gestión educacional y 13 no hacen mención explícita (aunque podrían encontrarse en ramos optativos no descritos en el programa). De las 20 instituciones que sí incluyen el ramo, solo 2 ofrecen más de un curso en esta materia (sobre temas de liderazgo, legislación, gestión de jardines infantiles). Con pocas excepciones, el curso se ubica generalmente a partir del tercer año de formación (Nota al pie n.º 10, p.13)

22

Barberi (2011), que se refiere en su trabajo a la experiencia de Venezuela, señala que la preparación pedagógica que recibe el director escolar en su formación inicial, más la experiencia obtenida como docente durante su trayectoria, no lo habilitan para atender las funciones directivas en un plantel educativo. Al referirse a la presencia –en el currículo formativo de docentes– de elementos que lo preparan para el ejercicio de la dirección escolar, apunta (p. 239):

Débilmente el *pénsum* de estudio de la carrera docente (pregrado) atiende a las necesidades cognitivas, actitudinales y procedimentales para conducir los procesos pedagógicos desde la función directiva. Esta preparación se ha dejado en la mayoría de los casos a libre albedrío a la práctica en ejercicio de la función directiva y a las acciones de una «capacitación» improvisada, asistemática e inconstante.

Además de las referencias inicialmente expuestas, como parte de la revisión documental encarada por los autores, se realizó una caracterización del estado de la preparación para la dirección escolar en los países de Iberoamérica, que tuvo como fuentes principales cuatro estudios comparados:

los realizados por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) en 1999 y 2001; el de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), de 2004, y el de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (AGE), de 2011. En dichas fuentes se identificó como característica más significativa que en los modelos curriculares de la formación inicial de los docentes no se proyecta de manera intencionada la preparación para la dirección escolar, lo que confirma lo comentado anteriormente.

Asimismo, el contenido específico para esta formación solo se concreta en cursos y asignaturas incluidas en los planes de estudio de algunos de los países estudiados, ya que esta arista formativa no se concibe como eje transversal de la formación. En tal sentido, no resultaría ociosa la consideración de experiencias desarrolladas en Cuba en la utilización de estrategias curriculares que permiten lograr la transversalidad de ciertos contenidos considerados de alta trascendencia para la formación de los profesionales universitarios, incluidos los que se preparan en carreras pedagógicas.

En Cuba existe un consenso creciente en cuanto a la consideración de que la preparación para la dirección escolar debe comenzar durante la formación inicial de los docentes, la que está a cargo, fundamentalmente, de las universidades de ciencias pedagógicas. Estas instituciones desarrollan acciones curriculares y extracurriculares, pero en la actualidad resultan insuficientes, por lo que deben ser mejoradas, desde una concepción que tome en cuenta la importancia de esta etapa de la formación del profesional en el proceso de conformación de las competencias específicas para la dirección escolar.

En correspondencia con lo anteriormente planteado, como parte del proyecto de investigación «Formación del Director Escolar», auspiciado por la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero de Holguín, Cuba –en el que participan los autores de este artículo–, se pretende «modelar una concepción de la preparación para la dirección escolar durante el proceso de formación inicial de los docentes» que cree las bases para una relación coherente, sistémica y de continuidad con la formación especializada del director escolar.

La formación especializada del director escolar puede definirse como un proceso formal, intencional, consciente y dirigido, como un sistema de interinfluencias, y como el resultado del efecto sistemático y coherente de un conjunto de actividades organizadas, encaminadas a la adquisición y desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores que posibilitan la conformación y consolidación de las competencias directivas, que lo hacen apto para el desempeño adecuado de su actividad profesional de dirección (VALIENTE, GONZÁLEZ y DEL TORO, 2013, p.18).

El alcance del objetivo antes enunciado implicó, como uno de los objetivos específicos, «caracterizar el estado actual de la preparación para la dirección escolar en el proceso de formación inicial de los docentes», mediante un estudio de diagnóstico en la citada universidad. En este trabajo se expone la metodología seguida para la ejecución de dicho estudio, así como los resultados más significativos que se obtuvieron.

2. DESARROLLO

La caracterización del estado de la preparación para la dirección escolar en el proceso de formación inicial de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero se desarrolló a partir de un estudio de diagnóstico realizado al iniciarse el curso escolar 2013-2014. La institución cuenta con cinco facultades donde se estudian 17 carreras¹, en las que al iniciarse el periodo escolar estaban matriculados 1100 estudiantes en la modalidad de curso diurno (CD) de los cuales 580 pertenecían al movimiento de la Pre-Reserva Especial Pedagógica (PRE-REP)².

24

La muestra considerada para el estudio, seleccionada intencionalmente, fue la siguiente: 174 estudiantes miembros de la PRE-REP (30% del total); 12 coordinadores de colectivos de carreras (que representan el 70,5% del total); la vicerrectora de pregrado, y tres de los cinco decanos de facultades de la universidad. También 71 docentes en ejercicio pertenecientes a la Reserva Especial Pedagógica (REP), que constituían el 30% de los 234 miembros del movimiento al momento de realizarse el estudio, y 101 directores escolares (30%) de cinco municipios de la provincia de Holguín (Calixto García, Cacocum, Antilla, Moa y Holguín).

En correspondencia con el objetivo definido, el contenido del estudio se estructuró en cuatro indicadores que, a su vez, se operacionalizaron en cinco criterios (para el tercer y cuarto indicador no se consideraron criterios).

¹Al iniciar el curso escolar 2013-2014 en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, se habían matriculado estudiantes en la carreras de Educación Primaria, Educación Especial, Educación Preescolar, Logopedia, Pedagogía - Psicología, Marxismo - Historia, Español - Literatura, Lenguas Extranjeras, Biología - Química, Biología - Geografía, Matemática - Física, Educación Laboral - Informática, Agropecuaria, Eléctrica, Economía, Mecánica y Mecanización.

² La Pre-Reserva Especial Pedagógica (PRE-REP) es un movimiento o grupo conformado por estudiantes seleccionados de acuerdo a su integralidad, incondicionalidad para el cumplimiento de tareas de dirección y voluntariedad. En el quinto año se define su paso al movimiento de la Reserva Especial Pedagógica (REP), en el que, como egresados, formarán una cantera para la selección como directivos escolares.

Los indicadores y sus correspondientes criterios fueron:

- *Indicador 1.* La concepción de la formación inicial del docente.
 - Criterio a.* Condiciones de acceso a la formación.
 - Criterio b.* Modalidades y duración de la formación.
 - Criterio c.* Áreas, dimensiones o núcleos en que se concreta el contenido de la formación.
 - Criterio d.* Títulos que se otorgan.
- *Indicador 2.* Intencionalidad de la preparación para la dirección escolar en el diseño curricular de la formación inicial.
 - Criterio a.* Inclusión de objetivos específicos relacionados con la preparación para la dirección escolar entre los objetivos generales de la formación inicial del docente.
 - Criterio b.* Inclusión de la preparación para la dirección escolar entre los ejes transversales de la formación inicial del docente.
- *Indicador 3.* Contenidos que favorecen la preparación para la dirección escolar en el proceso de formación inicial.
- *Indicador 4.* Actividades extracurriculares de preparación para la dirección escolar durante la formación inicial del docente.

La recogida de datos y la obtención de información relacionada con los indicadores y criterios definidos, se sustentó en el empleo de los métodos, técnicas y fuentes de información que se describen a continuación:

- Revisión de documentos, entre los que se consideraron «La Universidad Cubana: el modelo de formación» (HORRUITINER, 2008); «Documento base para la elaboración de los planes de estudio D» (Ministerio de Educación Superior, MES, 2003); los planes de estudio D de 17 de las carreras que se ofertan en las universidades de ciencias pedagógicas, así como actas de claustros de facultades, estrategias de carreras, planes de la práctica laboral e investigativa y planes de trabajo mensuales de facultades y departamentos docentes.
- Entrevistas individuales a la vicerrectora de pregrado y tres decanos, orientadas a conocer su opinión sobre en qué medida los objetivos generales de las carreras y los contenidos de las asignaturas favorecen la preparación para la dirección escolar en el proceso de formación inicial.

- Encuestas a coordinadores de colectivos de carreras y estudiantes que integran el movimiento de la PRE-REP, así como a directores escolares y docentes en ejercicio miembros de la REP, de los cinco municipios seleccionados.

El cuestionario número uno de la encuesta, dirigido a los coordinadores de colectivos de carreras, se encaminó a explorar su percepción sobre el grado en que se favorece la preparación para la dirección escolar, desde los objetivos generales de las carreras, las disciplinas Formación Pedagógica General y Formación Laboral Investigativa (incluidas en todas las carreras) y los contenidos de las restantes asignaturas, así como qué formas organizativas del proceso docente de la educación superior son utilizadas para tales fines. El grado de percepción de los coordinadores se ponderó de acuerdo a la siguiente escala: 5 = muy alto; 4 = bastante alto; 3 = medianamente; 2 = bajo; 1 = muy bajo; 0 = no sé.

Esta encuesta indagó además sobre los siguientes temas:

- La inclusión de la preparación en dirección escolar en el modelo del profesional de las carreras, como un eje transversal.
- La incorporación en la estrategia de la carrera de acciones encaminadas a la preparación de los estudiantes para la dirección de la escuela.
- La contribución del movimiento de la PRE-REP en la preparación de sus miembros para la dirección escolar.

Por último, se les propuso un conjunto de temas relacionados con la dirección escolar para que seleccionaran cuáles, en orden de prioridad, incluirían en el contenido del plan de estudios de sus carreras.

El cuestionario número dos, aplicado a los estudiantes de la PRE-REP, tuvo como propósito conocer su opinión acerca de la contribución que hacen los contenidos de las disciplinas de Formación Pedagógica General y Formación Laboral Investigativa, y el movimiento de la PRE-REP, en su preparación para dirigir una institución escolar.

Además, se inquirió sobre qué formas organizativas del proceso docente de la educación superior, y otras dirigidas a la formación integral de los estudiantes, habían tenido una mayor influencia en su preparación para la dirección escolar. Se les solicitaron sugerencias en función de mejorar dicho proceso y el funcionamiento de la PRE-REP.

El tercer y cuarto cuestionarios, que se aplicaron a los directores escolares y docentes pertenecientes a la REP, respectivamente, contemplaron preguntas orientadas a conocer su opinión sobre la preparación recibida para la actividad directiva escolar, durante su formación inicial en la universidad de ciencias pedagógicas, y cuáles de las formas organizativas del proceso docente de la educación superior, y otras dirigidas a la formación integral, habían contribuido más a tales efectos. También se les solicitó que seleccionaran, de un listado de temas sugeridos, cuáles se deberían incluir en el contenido del plan de estudio, para contribuir con este propósito.

La obtención de la información que caracteriza el estado actual de la preparación para la dirección escolar en el proceso de formación inicial de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, se realizó mediante la utilización de métodos y procedimientos estadísticos y cualitativos. De los primeros, se utilizó el cálculo porcentual y la tabulación, con el apoyo del tabulador electrónico Excel. Entre los cualitativos se emplearon el análisis de contenido y la triangulación.

A continuación se presenta, por indicadores y criterios, la información que caracteriza el estado actual de la preparación para la dirección escolar en el proceso de formación inicial de los docentes, en el contexto en el que se realizó el estudio diagnóstico.

2.1 INDICADOR 1: LA CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL EDUCADOR

2.1.1 Criterio a. Las condiciones de acceso a la formación

El acceso a la formación docente de nivel universitario en las universidades de ciencias pedagógicas tiene como requisitos haber superado el nivel medio superior (bachillerato, técnico medio para el caso de las carreras de Educación Técnica y Profesional o graduado de las especialidades que se ofertan en las escuelas pedagógicas) y aprobar los exámenes de ingreso a la educación superior establecidos (Matemática, Español e Historia de Cuba) por el Ministerio de Educación Superior (MES).

2.1.2 Criterio b. Modalidades y duración de la formación

La formación en las universidades de ciencias pedagógicas se desarrolla por dos modalidades: el curso diurno, al que acceden directamente los bachilleres, y el curso por encuentros, al que ingresan docentes en ejercicio. Para ambas modalidades la duración de los estudios es de cinco años.

2.1.3 Criterio c. Áreas, dimensiones o núcleos en que se concreta el contenido de la formación

La formación inicial de los educadores, sustentada en las concepciones generales del modelo de formación de la educación superior cubana, se desarrolla con un perfil amplio, en el que al estudiante debe dotarse de una profunda formación básica que le permita dar una respuesta primaria en el eslabón de base de su profesión (en este caso, la labor como maestro o profesor en las instituciones educativas), pudiendo resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo.

De igual modo, la formación se erige sobre dos ideas rectoras que operan como hilos conductores de dicho proceso. La primera de ellas, y principal, es la de la unidad entre instrucción y educación. El objetivo supremo de la educación superior cubana «es lograr que los egresados asuman cabalmente los retos de la época actual y participen activamente en el desarrollo económico y social del país» (HORRUITINER, 2008, p. 26).

La vinculación del estudio con el trabajo constituye la segunda idea rectora de la educación superior cubana: «Expresa la necesidad de formar al estudiante en contacto directo con su profesión, bien a través de un vínculo laboral estable durante toda la carrera, o a partir de un modelo de formación desarrollado desde el trabajo» (HORRUITINER, 2008, p. 30).

28

Para la instrumentación de estas ideas rectoras en el proceso de formación, Horruitiner (2008) identifica tres dimensiones esenciales, que en su integración expresan la nueva cualidad a formar: preparar al profesional para su desempeño exitoso en la sociedad. Ellas son la dimensión instructiva, la dimensión desarrolladora y la dimensión educativa.

Para lograr esa integración, los currículos de las carreras pedagógicas se conciben con un enfoque de sistema, conformadas por otros subsistemas: asignaturas, temas o unidades de estudio, clases y tareas docentes. Cada carrera se estructura horizontalmente por años académicos y verticalmente por disciplinas. Ambos subsistemas han de ser objeto de diseño para lograr que la carrera funcione adecuadamente, como un sistema, a partir de la integración de los tres procesos sustantivos que se requieren en una universidad moderna: la formación, la investigación y la extensión universitaria.

La asignatura constituye un nivel de sistematicidad de la carrera «cuyo diseño está en función de los subsistemas de orden mayor: el año y la disciplina; así como del papel que desempeñan en respuesta a cada una de las estrategias curriculares» (HORRUITINER, 2008, p. 40).

El plan de estudio D tiene como propósito fundamental formar un licenciado en Educación que esté en condiciones óptimas para resolver los problemas de la profesión mediante la acertada dirección de un proceso educativo desarrollador.

El plan del proceso docente está organizado en un currículo base que contiene los elementos esenciales que garantizan la formación del profesional con un perfil amplio en todos sus campos de acción, y un currículo propio y otro optativo / electivo, que complementan esta formación, teniendo en cuenta los resultados alcanzados en proyectos de investigaciones, los intereses del territorio, las necesidades de los estudiantes y la experiencia del claustro de profesores de cada universidad de ciencias pedagógicas.

El currículo base, que abarca entre un 70% y un 80% del total de horas del Plan del Proceso Docente en las diferentes carreras, asegura su enfoque estratégico y, en consecuencia, el dominio esencial de los modos de actuar del profesional. Este incluye tanto las disciplinas de carácter pedagógico, psicológico y didáctico, así como otras que le aportan los conocimientos necesarios de las ciencias en particular y que le posibilitan los contenidos indispensables para enfrentar su labor como futuros maestros o profesores. En el primer grupo destacan Formación Laboral Investigativa, que ocupa aproximadamente un 35% del Plan del Proceso Docente; Formación Pedagógica General, que tiene asignado entre un 8% y un 10%, y las didácticas especiales, que equivalen a cerca de un 10% y un 15%.

Por su significación, es necesario destacar el papel de la disciplina Formación Laboral Investigativa que, según describe Horruitiner (2008, p. 41), por su condición de disciplina principal integradora, «se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales de ese profesional».

Esta disciplina, en la que se concreta la relación de la teoría con la práctica, consolidando los conocimientos teórico prácticos y el desarrollo de habilidades profesionales, constituye la columna vertebral del plan de estudio alrededor del cual gira y se integra el componente académico.

El componente académico aporta los elementos teóricos y metodológicos que permiten el desarrollo de habilidades y la formación de hábitos para la organización y ejecución de la actividad docente y extradocente, el que debe estar centrado en los problemas profesionales a los que se enfrenta el estudiante en su contexto laboral y social.

El componente investigativo, por su parte, aporta el enfoque para la solución de las tareas profesionales que realiza el estudiante y crea las bases para la solución creativa del ejercicio de la profesión, a partir de la base orientadora para la acción, lo que posibilitará que los estudiantes posean los conocimientos necesarios y las habilidades para reproducirlas o aplicarlas a situaciones conocidas o nuevas para ellos.

El desarrollo de esta disciplina debe propiciar y poner énfasis en que los estudiantes se apropien no solo de los conocimientos y habilidades para el trabajo pedagógico, sino que adquieran responsabilidades en el cumplimiento de la disciplina laboral y de las tareas que como trabajadores desarrolla el personal de una institución educativa.

Los objetivos y contenidos de todos los años de la carrera están dirigidos a alcanzar una amplia cultura general integral en correspondencia con el maestro o profesor que se desea formar, que se concretan en los objetivos por años y disciplinas.

30

2.1.4 Criterio d. Los títulos que se otorgan

El título que se otorga a los que se forman en las universidades de ciencias pedagógicas es el de licenciado en Educación en una especialidad determinada, en concordancia con la carrera cursada.

2.2 INDICADOR 2: INTENCIONALIDAD DE LA PREPARACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN INICIAL

2.2.1 Criterio a. La inclusión de objetivos específicos relacionados con la preparación para la dirección escolar entre los objetivos generales de la formación inicial del educador

Entre los objetivos generales de la formación inicial del educador, reflejados en los modelos del profesional de las carreras pedagógicas que se cursan en esta universidad, no se incluyen objetivos específicos relacionados con la preparación para la dirección escolar. En todas las carreras la alusión a la formación para la dirección se circunscribe a la preparación para la dirección del proceso docente / educativo, que aun cuando resulta una premisa importante, no garantiza en el grado necesario la adquisición y consolidación de conocimientos, habilidades y valores que son propios del proceso de dirección escolar.

Así, por ejemplo, en el modelo del profesional de la carrera Biología - Química, se señala entre los objetivos generales: «Dirigir científicamente y creativamente, a partir de un adecuado estudio diagnóstico que realice, el proceso educativo y, en particular, el de enseñanza / aprendizaje de las disciplinas y las asignaturas biológicas y químicas» (Ministerio de Educación, MINED, 2010a). En el modelo de la carrera Educación Laboral - Informática, se dice al respecto: «Dirigir el proceso educativo con énfasis en la resolución de problemas técnicos [...] desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Laboral y la Informática» (MINED, 2010b).

Los directivos entrevistados (vicerrectora de pregrado y decanos) coinciden al considerar que la intención de los objetivos generales de las carreras es la preparación del estudiante para dirigir el proceso pedagógico, con énfasis en el proceso de enseñanza / aprendizaje, lo que no niega que favorezcan la preparación para la dirección escolar de los futuros educadores. Reconocen que en los modelos del profesional y los programas de disciplinas no se incluyen objetivos orientados intencionadamente a la preparación para la dirección escolar. Estos criterios son coincidentes con el de la totalidad de los jefes de carrera que fueron encuestados.

2.2.2 Criterio b. La inclusión de la preparación para la dirección escolar entre las estrategias curriculares de la formación inicial del docente

En la concepción del proceso de formación vigente en la educación superior cubana se incluyen las estrategias curriculares. Este concepto, que algunos autores denominan como ejes transversales, se caracteriza por:

[...] expresa una cualidad igualmente necesaria al concebir el plan de estudio de una carrera universitaria, y está relacionado con aquellos objetivos generales que no es posible alcanzar, con el nivel de profundidad y dominio requeridos, desde el contenido de una sola disciplina y demandan el concurso adicional de las restantes (HORRUITINER, 2008, p. 44).

El modelo de formación de la educación superior cubana concibe dentro de dichas estrategias curriculares la dirigida al «dominio de los enfoques modernos de dirección» (HORRUITINER, 2008, p.45). De igual modo, se reconoce como un componente importante de la formación básica que se debe ofrecer al profesional durante el pregrado, el desarrollo de habilidades para el ejercicio de la actividad directiva (MES, 2003).

32

Durante el estudio se evidenció, sin embargo, que en las carreras que se cursan en la universidad no se concreta la preparación para la dirección escolar como estrategia curricular de la formación del educador, lo que se deriva de las opiniones vertidas por los jefes de carrera en las respuestas a la encuesta que se les aplicó, y de las entrevistas realizadas a los directivos universitarios.

2.3 INDICADOR 3: CONTENIDOS QUE FAVORECEN LA PREPARACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

De la revisión de los planes del proceso docente y los programas de las disciplinas y asignaturas de las distintas carreras, se pudo concluir que los contenidos que mejor favorecen la preparación para la dirección escolar se concretan básicamente en la asignatura Organización e Higiene Escolar, que forma parte de la disciplina Formación Pedagógica General y se imparte en un semestre del tercer año de todas las carreras (excepto en la de Pedagogía - Psicología), y en Formación Laboral Investigativa, cuyas asignaturas (Práctica laboral e investigativa, Práctica sistemática y Práctica intensiva) están incluidas, igualmente, en el modelo curricular de la totalidad de las carreras.

Entre los objetivos generales del programa de la asignatura Organización e Higiene Escolar se define:

Fundamentar desde los referentes teórico-metodológicos y prácticos de la Dirección Científica Educacional y la Organización e Higiene Escolar el diseño y la dirección del proceso pedagógico en la escuela como institución promotora de salud en el ámbito escolar, en las condiciones actuales del cambio educativo y las transformaciones actuales de la escuela cubana (Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, 2010, p. 3).

Un análisis más minucioso permite apreciar, sin embargo, que en este programa solo se abordan tres contenidos claramente relacionados con la dirección escolar: la dirección como sistema, las funciones de dirección y los estilos de dirección, que resultan insuficientes para propiciar una formación básica para la dirección escolar desde el proceso de formación inicial del docente.

Los directivos de la disciplina Formación Pedagógica General, en la que se inscribe la asignatura analizada, opinan que contribuye a la formación del estudiante para la dirección del proceso pedagógico, con énfasis en el proceso de enseñanza / aprendizaje, siendo esta su intención fundamental.

En la revisión de los programas de asignaturas de la disciplina Formación Laboral Investigativa de varias carreras, que se desarrollan fundamentalmente en las instituciones donde los estudiantes desempeñarán su labor una vez que egresen, se pudo comprobar que se han incluido contenidos que pueden favorecer la preparación para la dirección escolar, entre los que se destacan:

- La dirección del proceso educativo en los diferentes contextos de actuación escolar.
- Aspectos que norman el trabajo docente-educativo y metodológico de las diferentes instituciones educativas.
- Las relaciones de coordinación y subordinación para la conducción de los procesos que tienen lugar en la escuela.
- El funcionamiento de los órganos técnicos y de dirección en la planificación, orientación, ejecución y control del trabajo.
- La organización y funcionamiento de las instituciones.
- El desempeño del docente durante la orientación, el trabajo docente metodológico y la investigación.

- La reunión como vía efectiva para la orientación, ejecución y control del trabajo en la escuela.
- El proceso de comunicación y el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas.

Los directivos entrevistados plantean que, si en las diferentes carreras se intencionaran las actividades que concretan el contenido de Formación Laboral Investigativa como disciplina principal integradora, se podrían alcanzar mejores resultados en la preparación para la dirección escolar. La mayoría de los coordinadores de colectivos de carreras encuestados (83,3%) consideran, sin embargo, que las actividades que concretan el contenido de esta disciplina solo favorecen en parte –o no favorecen– una preparación básica efectiva para la dirección escolar. En cuanto al aporte de las restantes disciplinas del plan de estudio, los coordinadores de colectivos de carreras encuestados tienen una percepción similar (75%).

El estudio de los modelos del profesional permitió visualizar la carrera de Pedagogía - Psicología como la que mejor concibe la preparación para la dirección escolar, pues en su disciplina Fundamentos Pedagógicos de la Educación incluye las asignaturas Dirección Científica Educacional I y II, que abarcan un amplio espectro de contenidos que pueden coadyuvar a la formación del futuro educador para la dirección de la escuela.

34

En referencia a las formas organizativas del proceso docente de la educación superior, y otras dirigidas a la formación integral de los estudiantes, que se consideran con un mayor impacto en la preparación para la dirección escolar durante la formación inicial, los directivos entrevistados, así como los coordinadores de colectivos de carreras, estudiantes miembros de la PRE-REP y docentes integrantes de la REP que fueron encuestados, opinaron que las que más favorecen en el alcance de este propósito son la clase, la práctica laboral, la tutoría, la consulta, las actividades de reafirmación profesional, el trabajo investigativo estudiantil y las prácticas de estudio.

Como ya se planteó en las encuestas aplicadas a los coordinadores de colectivos de carreras, directores escolares y docentes miembros de la REP, se les solicitó que sugirieran, de un listado de quince temas, cuáles debían incluirse en el contenido del plan de estudio en función de favorecer la preparación para la dirección escolar durante la formación inicial de los docentes.

TABLA 1
Frecuencia con que fue seleccionado cada uno de los temas por los diferentes grupos de sujetos encuestados

Temas propuestos	Coords. de colectivos de carreras (12)		Directores escolares (101)		Docentes miembros de la REP (71)	
	T	%	T	%	T	%
La estructura y funcionamiento del Sistema Nacional de Educación	10	83,3	85	84,2	62	87,3
Documentos políticos, jurídicos y normativos que expresan los principales postulados de la política educacional cubana	11	91,7	87	86,1	70	98,6
Las cualidades de los directivos escolares	9	75	92	91,1	68	95,8
Elementos de higiene escolar	5	41,7	48	47,5	35	49,3
La estructura organizativa de la escuela. Los órganos de dirección y técnicos escolares	10	83,3	83	82,2	61	85,9
Las funciones generales de dirección: principales acciones asociadas. El ciclo directivo	10	83,3	54	53,4	37	52,1
Algunos elementos del contenido sociopsicológico de la dirección escolar: la comunicación, la motivación y el estilo de dirección	11	91,7	90	89,1	67	94,4
El diagnóstico integral de la escuela	10	83,3	94	93,1	70	98,6
La dirección participativa en la escuela	9	75	78	77,2	58	81,7
El trabajo en grupos: técnicas de dinámica de grupos	5	41,7	49	48,5	35	49,3
El trabajo metodológico en la escuela	11	91,7	101	100	70	98,6
Algunas técnicas de dirección asociadas a una mayor efectividad del proceso directivo en: el aprovechamiento del tiempo, la conducción de reuniones, la toma de decisiones y la delegación de autoridad	10	83,3	98	97,1	68	95,8
La dirección de la labor educativa en la institución educacional	6	50	53	52,5	36	50,7
El trabajo con la familia, la comunidad y las organizaciones de la escuela	5	41,7	56	55,4	33	46,5
Algunos elementos económico-financieros del funcionamiento de las instituciones educacionales.	10	83,3	99	98,0	61	85,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de las respuestas a las encuestas.

El análisis de los datos anteriores permitió identificar los seis temas relativos a la preparación para la dirección escolar más demandados para su inclusión en la formación inicial de los docentes:

- a) El trabajo metodológico en la escuela (tema 11).
- b) Técnicas de dirección asociadas a una mayor efectividad del proceso directivo (tema 12).
- c) El diagnóstico integral de la escuela (tema 8).
- d) Elementos del contenido sociopsicológico de la dirección escolar (tema 7).
- e) Documentos políticos, jurídicos y normativos de la política educacional cubana (tema 2).
- f) Las cualidades de los directivos escolares (tema 3).

Otros temas que también tuvieron una alta frecuencia en su selección fueron los referidos a elementos económico-financieros del funcionamiento de las instituciones educacionales (tema 15), la estructura y funcionamiento del Sistema Nacional de Educación (tema 8), y la estructura organizativa de la escuela (tema 9).

36

A los efectos del diagnóstico, desde la selección realizada por los docentes que integran el movimiento de la REP, los directores escolares y los coordinadores de los colectivos de carreras, se puede deducir que los temas más escogidos se refieren a elementos que en la actualidad no son tratados en la formación inicial de los docentes o tienen un tratamiento insuficiente, lo que no favorece su preparación para la dirección escolar, en el contexto de la universidad en que se llevó a cabo el estudio.

2.4 INDICADOR 4: ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES DE PREPARACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

Las actividades extracurriculares fundamentales que se utilizan en la preparación para la dirección escolar se enmarcan en el funcionamiento del movimiento de la Pre-Reserva Especial Pedagógica (PRE-REP), de carácter selectivo, que se conforma con estudiantes destacados por sus buenos resultados docentes e investigativos y disposición para el trabajo con las organizaciones juveniles.

La PRE-REP se integra sistémicamente con el movimiento de la REP creado en el año 1991, y representa su antesala. Uno de los objetivos de la PRE-REP, como se colige de lo antes dicho, es el de lograr, en el proceso de formación inicial de los docentes, que sus miembros expresen y afiancen

su disposición para integrar, una vez graduados, el movimiento de la REP, y desempeñarse como dirigentes educacionales donde resulte necesario (MINED, 2001). Esto exige de una adecuada dirección por la institución universitaria formadora y las organizaciones juveniles de la universidad a las que pertenecen.

El movimiento de la PRE-REP constituye la vía extracurricular principal desde la que se favorece la preparación para la dirección escolar, mediante actividades intencionadamente dirigidas a tal fin. Durante el estudio diagnóstico efectuado en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero se pudo precisar que las actividades más recurrentes que se realizan en el contexto del movimiento, desarrolladas por profesores de su Departamento de Dirección Científica Educacional y los directivos universitarios, son conferencias sobre temas seleccionados de dirección educacional, encuentros de intercambio y otras actividades (grupales o de participación individual) que se dirigen a fomentar el desarrollo de habilidades para la dirección y a motivarlos para continuar estudios en este campo.

Aun cuando en la actualidad el movimiento de la PRE-REP constituye una de las vías más importantes para favorecer la preparación para la dirección escolar de una parte de los estudiantes de la universidad en que se desarrolló el estudio de diagnóstico, la totalidad de los directivos universitarios entrevistados (cuatro) y la mayoría de los sujetos de los restantes grupos que se encuestaron –coordinadores de colectivos de carreras (75%), estudiantes miembros de la PRE-REP (76%), directores escolares (84%) y docentes en ejercicio integrantes de la REP (80%)– coinciden en la consideración de que el movimiento no está contribuyendo de un modo efectivo a la preparación básica de sus integrantes para el ejercicio de la dirección escolar.

De igual modo, el diagnóstico permitió ponderar la influencia, en el contexto universitario, de otras actividades extracurriculares que favorecen, en mayor o menor grado, la preparación para la dirección escolar de los futuros docentes, como son: a) el funcionamiento de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), cuyos directivos deben desarrollar habilidades sociales y de dirección para poder conducir a sus compañeros; b) el movimiento de alumnos ayudantes, en tanto implica para sus miembros la participación directa en el proceso pedagógico de formación de docentes en otros años y/o carreras, y c) las actividades extensionistas, en las que asumen responsabilidades y funciones directivas que pueden coadyuvar a su preparación para la labor de dirección en la escuela.

No obstante, la falta de intencionalidad en la concepción de estas actividades, en función de la preparación básica de los estudiantes para la dirección escolar, limita el efecto que pudieran tener, consideración que se pudo establecer a partir de las opiniones emitidas por los altos directivos universitarios que se entrevistaron.

3. CONCLUSIONES

La preparación para la dirección escolar, en el marco de la formación inicial de los docentes, constituye una necesidad sobre la que existe un consenso creciente, asociado al reconocimiento del carácter profesional especializado de la labor de los directivos escolares, devenido, entre otras causas, de las nuevas demandas que el cambio educativo ha ido planteando a las instituciones escolares y al proceso de su dirección.

Los hallazgos obtenidos en el estudio de diagnóstico dirigido a conocer el estado de la preparación para la dirección escolar en el proceso de formación inicial de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, posibilitaron arribar a las siguientes conclusiones:

38

- La preparación para la dirección escolar se caracteriza por la falta de intencionalidad y transversalidad en su proyección y ejecución.
- El contenido y las formas que concretan dicha preparación no satisfacen la necesidad de ampliar el perfil profesional de los docentes en formación, a partir de la inclusión de una nueva esfera de actuación en el modelo del profesional, relacionada con el desempeño de responsabilidades y tareas directivas en la escuela.
- La preparación alcanzada por los docentes en el proceso de formación inicial para el futuro desempeño de cargos, responsabilidades y tareas de dirección escolar es insuficiente.
- La falta de transversalidad en la proyección y ejecución de la preparación para la dirección escolar se relaciona con la no existencia de una estrategia curricular que viabilice esa preparación, aprovechando las potencialidades de los componentes del proceso formativo (académico, laboral, investigativo y extensionista).
- La preparación que logran los estudiantes para el futuro desempeño de tareas de dirección escolar está sustentada, sobre todo,

en contenidos cuya intención se direcciona a la preparación para la dirección del proceso educativo en el grupo de clases. En muchos casos se pondera excesivamente lo que puede lograrse por esta vía.

- El movimiento de la PRE-REP, como alternativa extracurricular que se considera de mayor influencia para favorecer la preparación para la dirección escolar de un grupo de estudiantes con potencialidades para ello, no está contribuyendo de un modo efectivo al logro del propósito para el que está creado.

La mejora de la preparación para la dirección escolar durante la formación inicial de los docentes a nivel universitario deberá tener en cuenta, entre otras acciones, en el corto y mediano plazos:

- La consideración de la preparación para la dirección escolar como una estrategia curricular (eje transversal) de la formación inicial del docente, que sirva de marco a la inclusión y tratamiento de contenidos seleccionados y el desarrollo de actividades específicas, dirigidas a ese propósito, en todos los componentes del proceso formativo (académico, laboral, investigativo, extensionista), de un modo gradual, en los diferentes años de la carrera.
- La utilización del contenido que concierne a la actividad profesional de dirección de los diferentes cargos y responsabilidades presentes en la estructura de dirección de la institución escolar, como un referente importante para determinar el contenido de la preparación básica para la dirección escolar, durante la formación inicial.
- La retroalimentación sistemática, mediante acciones de evaluación, del contenido formativo dirigido a la preparación para la dirección escolar en el diseño curricular de la formación inicial del docente.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERI, O. E. (2011). «Una mirada a la formación de directores de los planteles de Educación Primaria». *Revista científica digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, año 2, edición especial, pp. 231-248. Disponible en: www.grupocieg.org/archivos_revista/2-Esp.%20Junio%202011%20%28231-248%29%20JIEGA%20Ormary%20Barberi_articulo_id51.pdf.
- BRITO, J. y PLASENCIA, A. (2011). «Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Cuba». En Joaquín GAIRÍN SALLÁN y Diego CASTRO CEACERO (comps.),

Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica. Serie Informes n.º 3. Santiago: Red de Apoyo a la Gestión Educativa, pp. 67-78. Disponible en: www.redage.org.

FERNÁNDEZ, M. L. (2002). «Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo...», *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev61COL2.pdf.

FERNÁNDEZ, M. L. (2006). «La formación inicial para la dirección». En J. TEIXIDÓ y otros (2006), *Simposio sobre el acceso y formación para la dirección escolar*. CIOIE.

GÓMEZ, A. M. (2010). «La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía». Tesis doctoral. Departamento de Educación Universidad de Huelva, España. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4074/b15801640%20.pdf?sequence=2>.

HORRUITINER, P. (2008). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (1999). «La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina». Buenos Aires: Autor. Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/pdf/formación.pdf.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2001). «El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina». Buenos Aires: Autor. Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/pdf/estado_enseñanza.pdf.

40

Ministerio de Educación de Cuba (2001). «Sobre el perfeccionamiento del trabajo con la Pre-Reserva Especial Pedagógica en los institutos superiores pedagógicos». Carta Circular n.º 15. La Habana: Autor.

Ministerio de Educación de Cuba (2010a). Modelo del profesional de la Educación. Carrera Licenciatura en Educación. Especialidad: Biología-Química. Planes de estudios «D». La Habana: Autor.

Ministerio de Educación de Cuba (2010b). Modelo del profesional de la Educación. Carrera Licenciatura en Educación. Especialidad: Educación Laboral- Informática. Planes de estudios «D». La Habana: Autor.

Ministerio de Educación Superior de Cuba (2003). Documento base para la elaboración de los planes de estudio «D». Dirección de Formación de Profesionales. La Habana: Autor.

MUÑOZ, G. y otros (2011). «Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política». Santiago: Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación. Ministerio de Educación. Chile. Disponible en: www.fonide.cl/mineduc/ded/documentos/Informe%20Final%20F410972%20-%20Gonzalo%20Munoz%20-%20Fundacion%20Chile.pdf.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2004). «Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica». Madrid: Autor. Disponible en: <http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>.

Red de Apoyo a la Gestión Educativa (2011). «Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica». Serie Informes n.º 3. Santiago: Autor. Disponible en: www.redage.org.

Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero (2010). Departamento de Formación Pedagógica General. Programa de la asignatura Organización e Higiene Escolar. Disciplina Formación Pedagógica General. Holguín, Cuba: Autor.

VALIENTE, P., GONZÁLEZ, J. y DEL TORO, J. J. (2013). «Fundamentos para la elaboración de una concepción teórico-metodológica de la formación especializada del director escolar». Proyecto de investigación «Formación del Director Escolar». Holguín, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Departamento de Dirección Científica Educativa.

QUALIDADE EDUCACIONAL E GESTÃO. FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS GESTORAS

Dirléia Fanfa Sarmiento*, **Jardelino Menegat****, **Rafael Meira Seniw*****

QUALIDADE EDUCACIONAL E GESTÃO. FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS GESTORAS

SÍNTESE. O texto focaliza os contributos da pesquisa-ação colaborativa para a formação de gestores escolares, tendo como pressuposto a excelência em gestão pública na governança e suas decorrências para a qualidade educacional. Para a fundamentação do estudo foi realizada a análise documental dos dispositivos nacionais e internacionais que versam sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos e articulada ao estudo profundo de autores que discutem a gestão da escola pública. Os protagonistas foram 80 gestores de escolas de uma rede pública de ensino. Os dados, coletados através dos registros no Diário de Campo e do questionário, foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Destacamos que: a) a formação dos gestores é condição fundamental para uma gestão estratégica, ou seja, é necessário o domínio de determinados conceitos e procedimentos específicos na área da administração, que, por vezes, os profissionais da educação ainda não possuem; b) a corresponsabilidade dos gestores e demais colaboradores para que se sintam partícipes na construção de um projeto coletivo. Para tanto, é preciso assegurar espaços e tempos de escuta desses profissionais, identificando suas concepções, perspectivas, dificuldades e ponderações; c) o empoderamento dos gestores pressupõe a construção de uma relação de confiança, de abertura e de diálogo para que eles se sintam autoconfiantes e capazes de atuar na resolução de problemas cotidianos.

Palavras-chave: Educação de qualidade; excelência em gestão pública; governança; formação de gestores escolares; pesquisa-ação colaborativa.

*Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Canoas/RS) e coordenadora do Observatório Educação de Qualidade: um direito de todos, dessa mesma instituição, Brasil.

**Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Canoas – RS, Brasil.

***Professor da Rede Pública Estadual e do Município de Montenegro. Bolsista do Observatório Educação de Qualidade: um direito de todos, Brasil.

CALIDAD EDUCATIVA Y GESTIÓN. FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DE GESTIÓN

SÍNTESIS. El texto versa sobre la contribución de la investigación-acción colaborativa para la formación de gestores escolares, teniendo como presupuesto la excelencia de la gestión pública en la dirección y sus consecuencias para la calidad educativa. Para la fundamentación del estudio fue realizado el análisis documental de los dispositivos nacionales e internacionales que tratan de la educación de calidad, comprendida ésta como un derecho de todos y articulada con el estudio profundo de autores que discuten la gestión de la escuela pública. Los protagonistas fueron 80 gestores de escuelas de una red pública de enseñanza. Los datos, recogidos a través de los registros en el Diario de Campo y del cuestionario, fueron analizados con base en la Técnica de Análisis de Contenidos. Destacamos que: a) la formación de los gestores es condición fundamental para una gestión estratégica, es decir, es necesario el dominio de determinados conceptos y procedimientos específicos en el área de la administración, que, a veces, los profesionales de la educación todavía no poseen; b) la corresponsabilidad de los gestores y demás colaboradores para que se sientan partícipes en la construcción de un proyecto colectivo. Para ello, es necesario que se asegure espacios y tiempos de escucha de esos profesionales, identificando sus concepciones, perspectivas, dificultades y aportaciones; c) el empoderamiento de los gestores presupone la construcción de una relación de confianza, de apertura y de diálogo para que se sientan autoconfiantes y capaces de actuar en la resolución de problemas cotidianos.

Palabras clave: Educación de calidad; excelencia en gestión pública; gobernanza; formación de gestores escolares; investigación-acción colaborativa.

EDUCATIONAL QUALITY AND MANAGEMENT. TRAINING, RESEARCH AND MANAGEMENT PRACTICES

ABSTRACT. The text focuses on the contributions of collaborative action research for the training of school managers, with the assumption excellence in public management in governance and its consequences for educational quality. In order to support the study, documentary analysis of national and international provisions that deal with the quality of education was held, understood as a right for all articulated to the deepening of authors' assumptions that discuss management of the public school. The protagonists were 80 managers of schools in a public school. The data collected through the records in the Field Diary and from the questionnaire were analyzed based on the Content Analysis Technique. We emphasize that: a) the training of managers is a prerequisite for strategic management. In other words, it is necessary for the mastery of certain specific concepts and procedures of the management area and that sometimes, the education professionals do not have yet; b) the co-responsibility of managers and other collaborators to make them feel participants in building a collective project. Therefore, it is necessary to ensure spaces and listening times of these professionals, identifying their views, perspectives, difficulties and weights; c) the empowerment of managers requires building a relationship of trust, openness and dialogue to make them feel self-confident and able

to act in solving everyday problems; c) the empowerment of managers requires building a relationship of trust, openness and dialogue to make them feel self-confident and able to act in solving everyday problems.

Keywords: Quality Education; excellence in public management; governance; training school managers; collaborative action research.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa-ação colaborativa que teve como foco analítico a articulação entre a formação continuada, a investigação e a transformação das práticas dos gestores das escolas públicas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino. Apresenta os contributos da pesquisa-ação colaborativa para a formação de gestores escolares, tendo como pressuposto a excelência em gestão pública na governança educacional e as suas decorrências para uma educação de qualidade. Fundamentam o estudo os dispositivos nacionais e internacionais que versam sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos e os referenciais de autores que discutem a gestão da escola pública.

Partimos do pressuposto de que uma educação de qualidade, enquanto direito humano essencial, pressupõe uma discussão contextualizada sobre os demais Direitos da Criança e do Adolescente. Uma educação de qualidade persegue o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, respeitando suas características e necessidades, e vislumbra a formação de pessoas capazes de atuar de forma ética, crítica, participativa e responsável no contexto em que vivem, pautando seus modos de ser e agir pelo bem-estar comum. Para que isso se concretize, é necessário, dentre outros aspectos: a) que a escola possua infraestrutura (espaços físicos, equipamentos e demais materiais necessários) compatível com as necessidades e especificidades dos níveis de ensino que oferta; b) formação continuada para que os professores se atualizem constantemente e se qualifiquem para o exercício da função docente, tendo presente as demandas sociais emergentes e as tendências educacionais na contemporaneidade; c) interação entre a família e a escola, oportunizando diferentes espaços e tempos para a participação, especialmente, dos responsáveis pelo estudante, buscando a corresponsabilidade nos processos educativos; d) estabelecimento de parcerias e redes de cooperação entre a escola e instituições públicas e privadas, que contribuam para que os estudantes (principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social) permaneçam na escola e tenham êxito na aprendizagem.

A consolidação deste conjunto de elementos fundamentais como uma educação de qualidade nos contextos escolares perpassa pelos modos como ocorre a gestão neste contexto. Dito de outra forma, os modos como ocorre a gestão escolar podem constituir-se num facilitador ou num entrave para a democratização da gestão da escola pública (Paro, 2003) e para a consolidação de uma educação de qualidade. Nesse sentido, conforme aponta Lück (2002, p. 16):

É no contexto desse entendimento, que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

46

Feitas tais considerações, este artigo tem como objetivo argumentar em prol da importância da formação dos gestores escolares, explicitando as contribuições dessa formação para o aprimoramento das práticas cotidianas, a excelência em gestão pública e a consolidação de uma educação de qualidade.

Dessa forma, em termos de estrutura textual, inicialmente introduzimos a temática investigativa com pressupostos acerca da gestão escolar, considerando-a como um elemento fundamental para a qualidade educacional nas escolas públicas, foco do nosso estudo. A seguir, retomamos dispositivos nacionais e internacionais que versam sobre a educação de qualidade, indicando a importância dos mesmos para a mobilização do Brasil, nas últimas décadas, em prol da garantia da educação de qualidade compreendida como um direito de todos. Na sequência, contextualizamos a proposta da pesquisa-ação colaborativa por meio de um exercício meta-analítico, identificando o campo, o horizonte teórico e o enfoque epistemológico a partir do qual estruturamos a referida investigação. Em seguida, apresentamos reflexões oriundas da interpretação e da análise dos dados sobre a trajetória percorrida através do processo investigativo, articulando a formação e a investigação com vistas à transformação da ação gestora nos contextos educacionais. Por fim, tecemos algumas considerações finais, evidenciando os principais achados do estudo.

2. MOBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE INTERNACIONAL E DO CONTEXTO BRASILEIRO EM PROL DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ALGUNS MARCOS SIGNIFICATIVOS.

Tendo presente o objetivo que nos propomos neste texto, nesta seção fazemos um recorte em alguns marcos que consideramos significativos para a mobilização e o avanço das discussões e propostas atinentes à educação de qualidade. O direito à educação de qualidade figura no contexto de um conjunto de vários outros direitos que foram enaltecidos e se encontram assegurados em vários acordos, declarações e outros dispositivos, tanto no âmbito nacional quanto internacional. É consenso que um dos pilares teóricos, jurídicos, políticos e educacionais da criação de um Sistema de Proteção Internacional de Direitos Humanos e do movimento contemporâneo em prol da defesa desses direitos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Essa Declaração estruturou uma visão de Direitos Humanos marcada pela universalidade, pela indivisibilidade e pela interdependência, salientando a relevância da educação para a criação de uma “cultura dos direitos humanos” (Brasil, 2013).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) evidencia, em seus cinquenta e quatro artigos, um conjunto de direitos fundamentais que devem ser assegurados a todas as crianças relacionados à sua sobrevivência, ao seu desenvolvimento, à sua proteção e à sua participação. Tais direitos estão alicerçados no princípio da centralidade da criança em todas as ações e decisões referentes a ela. Enquanto prioridade absoluta é da competência da família, da sociedade e do Estado o dever de protegê-la e assegurar que seus direitos sejam observados (Art. 2, 3, 5).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, pautou-se no estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). No preâmbulo do documento da *Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, mundialmente conhecido como EPT, é explicitada a seguinte constatação:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades

e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (grifo do documento).

Com relação ao conteúdo dos artigos direcionados aos objetivos da Educação para Todos destacam-se o aproveitamento das oportunidades educativas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Dessa forma: “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (Artigo 1, alínea 4).

No que se refere à renovação do compromisso da Educação para Todos (EPT), é salientada a necessidade “de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (Artigo 2). São retomados nos artigos aspectos tais como a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade; focalização da aprendizagem, propiciando condições para que ela ocorra, tendo presente as características e necessidades de cada educando; adoção de sistemas de monitoramento da aprendizagem; atenção à educação da infância e o estabelecimento de redes de cooperação a fim de se ofertar uma educação básica de qualidade.

48

Assim, a sociedade em geral é chamada a fazer parte desta rede de cooperação e apoio a fim de se constituírem sociedades educativas. Por fim, a Declaração faz menção aos requisitos para que tais propósitos de efetivem, destacando o desenvolvimento de políticas de apoio em todos os setores e segmentos sociais; a mobilização e otimização de recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e a consolidação da solidariedade internacional em prol da efetivação dos dispositivos que versem sobre a educação.

O Marco de Ação de Dakar (2000) reafirma o compromisso assumido coletivamente em prol da concretização dos objetivos e metas constantes na Declaração Mundial de Educação para Todos (EPT). Neste documento é enfatizado que:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços

para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (Marco de Ação de Dakar, 2000).

Como forma de efetivar tais objetivos, foram estabelecidas metas e estratégias, de natureza global, “as quais estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade”. (Marco de Ação de Dakar, 2000). Com vistas a monitorar as metas firmadas pelos diversos países participantes, no EPT, vários relatórios de monitoramento global são realizados com o intuito de avaliar os objetivos atingidos e identificar aqueles que merecem mais atenção.

No ano de 2008, resultante da XVIII Conferência Ibero-americana de Educação (celebrada em El Salvador) os Ministros da Educação dos países ibero-americanos firmaram um acordo em termos de cumprimento de um conjunto de metas educativas a serem atingidas até o ano de 2021, tendo por base o constante no documento denominado *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021*. As Metas a serem perseguidas são:

- Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora.
- Aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos.
- Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educacional.
- Universalizar o ensino fundamental e médio, e melhorar sua qualidade.
- Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática.
- Aumentar a participação dos jovens no ensino médio, técnico-profissionalizante e universitário.
- Favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da educação técnico-profissional.
- Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida.
- Fortalecer a profissão docente.

- Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa
- Investir mais e investir melhor.

Tais Metas têm como objetivo facilitar o debate para possibilitar um entendimento entre todos os países ibero-americanos sobre a educação que se pretende alcançar na celebração dos bicentenários. O projeto surge quando se celebravam os 200 anos da vinda da Corte Portuguesa ao Brasil e quando vários outros países ibero-americanos se preparavam para celebrar o bicentenário de sua independência. O principal objetivo é conseguir, nos próximos anos, uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis, como que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva, e na qual participe a grande maioria das instituições e setores da sociedade, pois se acredita que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social. O projeto articula uma educação que contribua com o desenvolvimento econômico e social da região e visa à formação de uma geração de cidadãos cultos, e assim livres, nas sociedades democráticas e igualitárias. As Metas Educativas 2021 consolidam, em termos de objetivos a serem alcançados por todos os países ibero-americanos, as reflexões e proposições firmadas em outros dispositivos. Dessa forma,

50

As Metas do Milênio atuam como motor e dinamizador do processo de melhoria e de cooperação. Parece estar comprovado que a motivação individual e coletiva existe em função das metas que se pretende conseguir, o que reforça a importância da geração de expectativas futuras para alcançar um maior esforço e coesão social em torno delas. (Metas Educativas 2021, 2008, p.7).

Considerando que as Metas Educativas 2021 apresentam os objetivos que a educação nos países ibero-americanos deverá alcançar até 2021,

é necessário reconhecer que não é um projeto simples, pois deve levar em conta a heterogeneidade das situações dos países que integram a região. Apesar de suas dificuldades é uma aposta necessária no futuro, pois as metas acordadas são uma referência e um estímulo para o esforço solidário e o compromisso coletivo dos países ibero-americanos na integração cultural, histórica e educativa que deve estar cimentada na unidade dentro da diversidade. Iniciativa semelhante deve servir não somente para reforçar a educação nas políticas dos países, mas também para unir a comunidade ibero-americana em torno a objetivos comuns e para construir sociedades justas e democráticas. (Metas Educativas 2021, 2008, p.6-7).

No Brasil, o movimento em prol dos direitos humanos e dentro do conjunto destes, a luta pela educação de qualidade, tem como um dos seus marcos significativos a promulgação da Constituição da República Federativa Brasileira (1988), que enfatizou como princípio fundamental o valor da dignidade humana. A partir desta Constituição, vários acordos internacionais de direitos humanos foram ratificados em nosso país, colocando o Brasil no cenário das mobilizações realizadas pela comunidade internacional em prol da defesa desses direitos. No capítulo III da Constituição (Seção I, Art. 205) consta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” com vistas “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (Artigo 208, inciso I).

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990) “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Art. 1.º), considerando criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2.º). É considerado um dos marcos no Brasil por reconhecer e assegurar à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais. De acordo com o Art. 3.º do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Assim, o direito à educação é considerado dentro de um conjunto de outros direitos, como

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Art. 4.º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), no Título II que trata *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, estabelece no Artigo 2.º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

Com vistas a avaliar a qualidade do sistema educacional brasileiro, a exemplo de outros países da América Latina, o Brasil instituiu em 1998 um Sistema de Avaliação Externa em larga escala, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que gera informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica Nacional. Os dados obtidos são traduzidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e viabilizam a proposição de políticas públicas, programas e projetos que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. Metas foram projetadas para os estados e municípios atingirem até o ano de 2021, de modo que o Brasil alcance o nível educacional de países considerados desenvolvidos. (Bonamino, 2002).

Em 2006, a Lei nº 11.274/2006 estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, objetivando assegurar para todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com mais oportunidades de aprendizagem. O ano de 2007 é profícuo para a educação brasileira em termos de dispositivos e iniciativas que se direcionam para a qualidade educacional. Destacamos, dentre estes, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007).

52

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) teve como centralidade a melhoria da educação no país, priorizando a qualidade da Educação Básica. Contempla metas relativas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos, salientando a formação de professores, dentre outras áreas. O Plano retoma a importância do Índice da Qualidade da Educação Básica (IDEB), enquanto um indicador de qualidade que resulta da combinação dos resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar). (PDE, 2007). Conforme o exposto no PDE (2007, p.23):

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. Os dados divulgados referem-se à radiografia tirada em 2005. O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021.

O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (como um dos programas estratégicos do PDE), visando à melhoria da qualidade da Educação Básica, estabeleceu um conjunto de 28 diretrizes para a política educacional brasileira com vistas à melhoria dos indicadores educacionais, em regime de colaboração entre os entes federados. Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) reforça a ideia da educação “como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”. (Brasil, 2007, p. 25).

A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (Brasil, 2007, p. 25).

No ano de 2012, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com os seguintes objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE/Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014), com vigência até o ano de 2024, tem como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Plano Nacional de Educação, 2014, Art. 2^a).

54

Com base no exposto nesta seção, podemos perceber a mobilização internacional e, no caso em pauta, do Brasil, em torno da educação de qualidade, sendo esta compreendida como um dos pilares propulsores do desenvolvimento humano e de uma nação. É possível constatar também o desafio que se apresenta aos gestores da educação brasileira (em nível federal, estadual e municipal e, principalmente, àqueles que estão à frente da gestão em cada escola) para efetivar o que é necessário para que alcancemos os objetivos propostos. Nesse sentido, reiteramos o argumento sobre a necessidade de se direcionar o olhar para a formação dos gestores, instrumentalizando-os com um conjunto de conhecimentos, procedimentos e ferramentas na área da gestão, de modo que tenham condições de desempenhar sua função com êxito. Corroboramos a posição de Abrucio (2010, p. 245), quando enfatiza que:

Se é verdade que o direito educacional tem nos alunos o seu portador, também é correto pensar que este meta valor só será atingido caso se consiga montar uma organização escolar adequada. Desta forma, embora a qualidade escolar tenha como critério central o desempenho acadêmico do alunado, isto não poderá ser alcançado se não houver determinado grau de motivação e satisfação no conjunto do sistema, composto por gestores escolares, professores, funcionários, os próprios alunos, a comunidade em volta da escola – principalmente as famílias dos discentes – e a sociedade de maneira geral.

Nas escolas públicas, foco de nosso estudo, quem assume as funções de gestão são professores, cuja formação inicial nem sempre contemplou conhecimentos específicos requeridos para a atuação nessa função. Dessa forma, na seção a seguir, dedicamo-nos a partilhar o estudo que conduzimos, tendo como referencial a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativa (Lewin, 2006).

3. A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA ENQUANTO POSTURA EPISTEMOLÓGICA, METODOLÓGICA E POLÍTICA.

Para Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação colaborativa se fundamenta no princípio da investigação-ação crítica. Nela, o investigador opta por uma posição que articula teoria e prática, de forma crítica, num processo de ação-investigação. Quando o pesquisador faz uma opção teórico-metodológica não o faz de modo imune, neutro e descolado de suas concepções. Ele carrega consigo suas crenças, valores, concepções e posicionamentos. Corroborando a posição de Franco (2005, p. 485), entendemos que:

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

O cerne da pesquisa-ação está no fato de que não basta apenas compreender, mas é preciso, a partir dessa compreensão, contribuir para a transformação tanto dos sujeitos quanto de suas realidades e contextos. Dessa forma, o foco na formação dos gestores escolares tem como objetivo contribuir para que esses profissionais potencializem suas competências gestoras instrumentalizando-se para o exercício de uma gestão pública participativa e transparente e (consequentemente) à melhoria dos serviços prestados à comunidade educativa e à melhoria da qualidade educacional.

3.1 CONTEXTO DO LOCUS INVESTIGATIVO

A pesquisa-ação colaborativa focalizou os gestores das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental pertencentes a uma rede pública de ensino, de um município pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (Brasil). A gestão participativa e transparente é o mote do ideário político-pedagógico do governo municipal. Este ideário tem contribuído para a discussão e a construção coletiva

de dispositivos orientadores da ação educativa no âmbito da rede pública e sua articulação com a Universidade. Essa estratégia tem se constituído num diferencial para ambas as instituições, considerando-se que a pesquisa, ao propiciar a análise reflexiva e a construção e socialização do conhecimento, contribui, também, para repensar a educação no município.

Neste contexto, retomamos a importância da relação entre a Universidade, *locus* privilegiado de construção do conhecimento e de formação, e os sistemas de ensino presentes no entorno onde ela exerce sua ação educativa. Nessa relação dialógica e colaborativa, a produção do conhecimento pode contribuir sobremaneira para a excelência educacional. Contudo, tal postura, por parte dos pesquisadores, requer um olhar diferenciado sobre o seu próprio *status* de pesquisador, estando vários deles sentindo-se “[...] cada vez mais desconfortáveis em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros e [...] cada vez mais aborrecidos em estar relevando falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas” (Zeichner, 1998, p. 210).

56

Entendemos que a parceria entre os professores formadores pesquisadores e os professores e gestores que atuam na Educação Básica pode viabilizar a construção de comunidades de aprendizagem e ações colaborativas que viabilizem, por um lado, apoio aos profissionais da Educação Básica, e, por outro, seus saberes, suas práticas e suas reflexões configuram-se em retro-alimentação para as pesquisas desenvolvidas no espaço acadêmico. Acreditamos que compete a nós, pesquisadores, nos mobilizarmos e buscar estratégias para que as pesquisas que realizamos possam contribuir para a qualificação da Educação Básica. Com base nessa crença, nosso grupo de pesquisa tem intensificado e estreitado relações com as instituições públicas, privadas e, inclusive com Secretarias Municipais de Educação, assumindo uma postura colaborativa, contemplando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Como exemplo de uma dessas parcerias, citamos esta pesquisa-ação colaborativa e partilhamos suas decorrentes reflexões neste texto.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Protagonizaram o estudo 80 gestores (diretores e vice-diretores) das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino, situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Desse conjunto de gestores, 78 são do sexo feminino e 2 do masculino, situados nas seguintes faixas etárias: a) de 27 a 37 anos (13 gestores); de 38 a 47 (41 gestores); de 48 a 57 anos (24 gestores) e de 58 anos em diante, apenas 2 gestores. Com relação ao tempo de atuação

à frente da gestão da escola, 9 estão a menos de 1 ano; 60 estão entre 1 e 10 anos e 9 entre 11 e 20 anos, sendo que 2 gestores não informaram seu tempo de atuação. No que se refere à formação acadêmica, 7 possuem somente o Ensino Médio, 27 realizaram curso de graduação, 44 possuem curso de especialização *lato sensu* e 2 possuem mestrado.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

No decorrer da pesquisa foram utilizados para a coleta de dados o questionário (Laville, Dionne, 1999 ; Marconi, Lakatos, 2006) e os registros de observação dos encontros formativos, realizados no Diário de Campo (Bogdan, Biklen, 1994). Para a análise dos dados, adotamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988). Para o autor, a análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilitam, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (Bardin, 1988). Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin apresenta três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

3.4 ETAPAS CONSTITUINTES DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tendo presente as peculiaridades da abordagem metodológica adotada nesta pesquisa (Kemmis, McTaggart, 1992), as etapas constituintes do processo foram: Diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo (1ª etapa); Planejamento das ações (2ª etapa); Aplicação de estratégias de ação, processo de observação-registro e avaliação (3ª etapa); e Reflexão e reorganização (4ª etapa). Na seção a seguir são apresentados e analisados os dados coletados em cada uma dessas etapas.

3.4.1 Reflexões sobre a trajetória percorrida

Com base no exposto na seção anterior, na sequência são apresentados e analisados os dados coletados em cada uma das etapas constituintes da abordagem metodológica da pesquisa-ação colaborativa.

1ª Etapa: Diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento da identidade de grupo

O trabalho com o coletivo de participantes do estudo é um dos aspectos fundamentais na pesquisa-ação. Dessa forma, ações são postas em prática para viabilizar o processo de pesquisa diagnóstica que compõe essa primeira etapa. Para tanto, aplicamos um questionário a fim de caracterizar os participantes; identificar as suas concepções sobre a gestão escolar; identificar os fatores que contribuíram para assumir a função de gestão; elencar as possíveis dificuldades encontradas no exercício da função e apresentar sugestões para o aprimoramento das práticas cotidianas. Importante retomarmos o que enfatiza Luck (2000, p. 24) sobre a responsabilidade dos gestores:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar [...] Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais.

58

Dentre os fatores que contribuíram para que esses professores assumissem a função de gestão na escola, os mais indicados foram: a motivação para assumir desafios e construir novos conhecimentos; o desejo de contribuir para a inovação da escola; o comprometimento com a comunidade escolar (professores, estudantes e as famílias); o incentivo da comunidade escolar e a agregação do valor recebido pela função gratificada ao salário. Com relação às dificuldades encontradas na ação cotidiana, destacamos aquelas mais citadas pelos gestores: a carência de recursos (humanos, físicos, financeiros e materiais); as atividades burocráticas; o excesso de atividades paralelas (participação em eventos, reuniões na Secretaria de Educação, representações); e o não comprometimento de alguns profissionais no contexto escolar.

[...] as dificuldades em promover relações humanas mais cooperativas e solidárias no interior da escola, vividas por um diretor às voltas com problemas de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências da escola. Tudo isso lhe rouba o tempo que poderia estar empregando no cuidado com o pedagógico e no relacionamento com alunos, pessoal escolar e membros da comunidade. (Paro, 2002, p.22).

Os gestores citam como fatores essenciais para a satisfação e o bom desempenho à frente da gestão o apoio, o reconhecimento e a valorização da comunidade escolar e dos gestores no âmbito da Secretaria de Educação; a autonomia para a tomada de decisões; o trabalho em equipe; a disponibilização dos recursos necessários; a formação específica para atuar na gestão

escolar e o salário. Chama a atenção o fato de mais de 90% dos gestores sinalizarem que não utilizam nenhum referencial teórico-metodológico específico da área da gestão escolar para fundamentar suas práticas cotidianas. Entretanto, quando questionados a respeito de suas concepções acerca da gestão escolar, suas respostas denotam compreensões assertivas sobre este tema. Dimensões tais como planejamento, foco em metas, objetivos e no alcance de resultados; gerenciamento de processos, práticas e recursos; articulação entre o administrativo e o pedagógico; liderança; corresponsabilidade; trabalho em equipe e diálogo são enfatizados como essenciais. Destacam, também, que a função de gestão requer um profissional com perfil que contemple as seguintes características, dentre outras: responsabilidade, liderança, abertura ao diálogo, tolerância, compreensão, ética, honestidade, bom senso, equilíbrio, comprometimento, determinação, perseverança, dinamismo, flexibilidade, organização e conhecimento. Nesse sentido, retomamos as considerações de Luck (2000, p.25), quando menciona a importância da formação continuada dos gestores:

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõem novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

No que se refere às demandas formativas, as seguintes temáticas foram as mais indicadas: legislação e demais dispositivos que orientam a ação educativa, a gestão da escola pública, o planejamento institucional, a liderança, o trabalho em grupo, a integração e participação da comunidade escolar, as relações interpessoais. Tendo presente a caracterização do coletivo de gestores e suas demandas formativas, passamos à segunda etapa do estudo.

2ª Etapa: Planejamento das ações

A proposição de espaços formativos ganha centralidade nesta segunda etapa. Essa abordagem é circunscrita pela visão de que a educação é um processo amplo de formação e de humanização. Sendo assim, consideramos a formação como parte essencial do processo investigativo (Franco, 2005; Pimenta, 2005; Monceau, 2005; Zeichner, Diniz-Pereira, 2005; Elliot, 2000). A pesquisa-ação pode agregar valor ao processo de formação, no entanto, sem ser reduzida a ele (Miranda e Rezende, 2006), pois possibilita a intervenção e a transformação da realidade por parte dos envolvidos. A ação teórica emerge enquanto processo social, humano e humanizador, por meio do qual podemos compreender melhor a nós mesmos e o mundo no qual vivemos.

Nesse viés, “o fato de teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstróem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstróem sua vida social” (Carr, 1996, p.15). Desta forma, no decorrer da pesquisa foram realizados encontros formativos com o conjunto dos 80 gestores como resposta às demandas formativas diagnosticadas durante a realização da primeira etapa da pesquisa. Quando questionados sobre os fatores que os mobilizaram para participar da formação, os gestores mencionaram: a necessidade de aprofundar os conhecimentos teórico-metodológicos na área da gestão, considerando que iniciaram a atuação nessa área sem uma formação específica; o desejo de aprimorar sua qualificação pessoal-profissional com conhecimentos específicos da área de atuação e a oportunidade de partilhar experiências com outros colegas gestores que atuam em escolas da mesma rede de ensino.

Os encontros formativos totalizaram 80 horas presenciais (distribuídas ao longo de quatro meses) e foram realizados na Instituição de Educação Superior onde atuamos como docentes. No decorrer dos encontros foram abordadas as seguintes temáticas: a função social da escola pública; fundamentos para a educação de qualidade na sociedade contemporânea; princípios da gestão escolar democrática e a organização da gestão no cotidiano; e fundamentos teórico-metodológicos do Plano de Ação Institucional. Com a finalização desta etapa, os gestores foram instigados a construir o Plano de Ação Institucional para as escolas sob sua gestão, conforme apresentamos na terceira etapa.

60

3ª Etapa: Aplicação de estratégias de ação, processo de observação-registro e avaliação

Nesta etapa ocorreu a construção do Plano de Ação Institucional de forma participativa, sendo que cada gestor coordenou a ação na escola sob sua responsabilidade. Conforme Libâneo (2004, p. 102):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporcionar um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

Quanto à importância do planejamento, Libâneo (2004, p. 149) enfatiza que: “Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”. Continua o autor explicando que:

Para isso, é preciso prever e antecipar ações, organizando as formas de intervenção e atuação numa realidade que, pela sua natureza, é mutável. Isso significa que o projeto é ao mesmo tempo um desejo, uma utopia, e uma concretização. Melhor dizendo, o projeto incorpora a utopia, mas sua característica é organizar a ação, por isso precisa ser sempre operacional. (Idem, 161).

Paralelamente, disponibilizamos espaços e tempo para a assessoria aos gestores na elaboração desse Plano, tendo presentes algumas dificuldades encontradas por eles durante o processo. Após a conclusão dos Planos de Ação Institucional pelos gestores em suas comunidades escolares, realizamos um seminário para a socialização desses Planos e a partilha de experiências relativas ao processo realizado. A avaliação de todo o processo formativo ocorreu na quarta etapa.

4ª Etapa: Reflexão e reorganização

Nesta etapa ocorre o processo de reelaboração das estratégias de ação, garantindo, dessa forma, o movimento espiralado próprio da metodologia da pesquisa-ação, que oportuniza a continuidade do processo investigativo, seja aprofundando a temática central que originou o estudo, seja abrindo novas frentes temáticas. Nela, os pesquisadores e os participantes revisitam a análise, a interpretação e a elaboração de conclusões de forma pormenorizada a partir dos registros, documentos, arquivos etc., produzidos durante as etapas anteriores. É o momento dedicado a revisar todo o processo, procurando localizar os avanços, desafios, lacunas e limitações vivenciados tanto no processo de condução da pesquisa-ação, quanto nas ações assumidas pelo coletivo.

Tendo por base as avaliações realizadas pelos gestores é possível destacar os seguintes indícios das contribuições da articulação entre a investigação, a formação continuada e as transformações das práticas gestoras, propiciadas através da pesquisa-ação colaborativa: a) o aumento do sentimento de pertença a um grupo, o empoderamento e o protagonismo dos sujeitos envolvidos; b) a responsabilização na efetivação do que preconizam os dispositivos legais vigentes acerca da qualidade educacional; c) a reflexão sobre a própria *práxis* e a busca pelo aprofundamento de subsídios teórico-metodológicos que contribuam para o aprimoramento da ação gestora; d) a reconstrução de conceitos e a revisão de concepções por meio da investigação-ação-formação; e) relações interpessoais facilitando o processo comunicacional e o fluxo das informações no contexto escolar; f) o comportamento pró-ativo na busca pela resolução de problemas; g) a consolidação de uma gestão pública focada em resultados, tendo em vista a qualidade educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão estratégica se tem configurado como uma necessidade também no âmbito das organizações públicas. Ou seja, na sociedade contemporânea não é mais possível exercer a administração, tendo como único referencial a experiência constituída ao longo de uma trajetória. É fundamental que o gestor, independentemente da tipologia de organização que tem sob sua responsabilidade, possua um conjunto de conhecimentos, de técnicas e procedimentos que viabilizem agir e tomar decisões de forma a garantir uma gestão eficiente e eficaz, com o foco no alcance de determinados resultados.

Por fim, é relevante salientar os seguintes aspectos considerados essenciais para a excelência na gestão da escola pública: a) a formação dos gestores é condição fundamental para uma gestão estratégica. É necessário o domínio de determinados conceitos e procedimentos específicos da área da administração que, por vezes, os profissionais da educação ainda não possuem; b) a corresponsabilização dos gestores e demais colaboradores para que se sintam partícipes na construção de um projeto coletivo. Para tanto, é preciso assegurar espaços e tempos de escuta desses profissionais, identificando suas concepções, perspectivas, dificuldades e ponderações; c) o empoderamento dos gestores pressupõe a construção de uma relação de confiança, de abertura e diálogo para que se sintam autoconfiantes e capazes de atuar na resolução de problemas cotidianos.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Luiz F. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. São Paulo: *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita, n.1, maio 2010, p.241-274.
- BARDIN, Laurence. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto.
- BONAMINO, A. M. C. de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quarteto Editora & Comunicação Ltda, 2002.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- BRASIL (2007). *Decreto Presidencial n.º. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.

- BRASIL (2005). *Estatuto da criança e do adolescente*: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. – 6. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 177p.
- BRASIL (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.
- BRASIL (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- BRASIL (2006). *Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.
- BRASIL (2007). Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas*. Brasília, DF, MEC.
- BRASIL (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização*: ano 03, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB.
- BRASIL (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- CARR, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. MORATA: Madrid, 1996.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- EDUCAÇÃO PARA TODOS: o compromisso de Dakar (2001). – Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2015.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Adotada e proclamada pela resolução 217A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> >. Acesso em 30 jul. 2015.
- ELLIOTT, John. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3. ed. Madrid: Morata.
- FRANCO, Maria Amélia S. (2005). Pedagogia da Pesquisa Ação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, nº 3, p. 483-502.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes Ediciones.

- LEWIN, Kurt. (2006). La investigación-acción y los problemas de las minorías. In: SALAZAR, M. C (Org.). *La investigación – acción participativa*. Inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular – Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, p.15-25.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean.(1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa.
- LÜCK, Heloísa. (2000). Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em aberto*. Brasília. v.17, nº 72, p. 3-5, fev/jun, p.11-33, 2000.
- MARCONI, Marina. de A.; LAKATOS, Eva M. (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados*. São Paulo: Atlas, 2006.
- MIRANDA, Marília G.; RESENDE, Anita C. A. (2006). Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.33, p. 511-518.
- MONCEAU, Gilles. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.467-482.
- OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2008). *Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários*. Madri. Disponível em:< http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- PARO, Vitor H. (2003). *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez.
- PARO, Vitor H. (2002). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática.
- PIMENTA, Selma G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p. 521-539.
- ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E.(2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, vol.35, no.125, p.63-80, Maio.
- ZEICHNER, Kenneth M.(1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: Geraldi, C. M.; Fiorentini, D. & Pereira, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, ABL, p. 207-236.

DESAFÍOS INVESTIGATIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTIVOS

Gustavo González García*, **Ilich Silva-Peña****,
Carmen Sepúlveda Parra***

SÍNTESIS. La investigación educacional, particularmente en lo que concierne a la efectividad escolar y el liderazgo educativo, evidencia desde hace muchos años la influencia del liderazgo directivo sobre los resultados escolares. Estos conocimientos explican más de dos décadas de políticas educacionales en Chile dirigidas a mejorar la dirección escolar. No obstante, estudios recientes sobre los directivos de ese país dan cuenta de los débiles y desestructurados resultados de estas políticas, implicando la necesidad de una investigación dirigida a comprender dimensiones como la gobernanza de las políticas en los actores escolares. Con base en estudios internacionales de iniciación a la carrera directiva, este ensayo busca discutir y relevar la necesidad de que los diseños de formación para directivos se basen no solo en competencias directivas identificadas de los estándares de desempeño, sino también en investigaciones que comprendan fenómenos desde la experiencia de directores y que identifiquen la construcción de la identidad directiva y la consideración de la trayectoria profesional del docente que se convierte en directivo escolar. Principalmente se discute, a partir de la investigación internacional, la importancia de estudiar la etapa inicial de un director y la relevancia de diseñar programas de formación específicos a esta etapa.

Palabras clave: políticas educacionales; dirección escolar; formación de directivos; identidad y trayectoria profesional.

DESAFIOS INVESTIGATIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DIRETORES

SÍNTESE. A pesquisa educacional, particularmente no que concerne à efetividade escolar e à liderança educativa, evidencia há muitos anos a influência da liderança dos diretores sobre os resultados escolares. Estes conhecimentos explicam mais de duas décadas de políticas educacionais no Chile, dirigidas a melhorar a direção escolar. No entanto, estudos recentes sobre os diretores de escola desse país revelam os débeis e desestrutu-

* Coordinador del Centro de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

** Miembro del Centro de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

*** Miembro del Centro de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

rados resultados destas políticas, o que implica na necessidade de uma pesquisa dirigida a compreender dimensões como o governo das políticas nos atores escolares. Com base em estudos internacionais de iniciação da carreira diretiva, este ensaio busca discutir e relevar a necessidade de que os projetos de formação dos diretores se baseiem não só em competências diretivas identificadas nos padrões de desempenho, mas também em pesquisas que compreendam fenômenos a partir da experiência dos diretores e que identifiquem a construção da identidade diretiva e a consideração da trajetória profissional do docente que se converte em diretor escolar. A partir da pesquisa internacional, discute-se, principalmente, a importância de se estudar a etapa inicial de um diretor e a relevância de se projetar programas de formação específicos para esta etapa

Palavras-chave: políticas educacionais; direção escolar; formação de diretores; identidade e trajetória profissional.

SOME RESEARCH CHALLENGES TO INITIAL TRAINING OF DIRECTORS-

ABSTRACT. Educational investigations, particularly those who refer to learning efficiency and educational leadership, have been showing since many years the influence of the director's leadership on school achievement. This knowledge demonstrates more than two decades of Chilean educational politics directed towards the improvement of school management.

However, recent investigations of directors of this country give an account of the weak and unstructured results of these politics, explaining the need for research directed towards the comprehension of the dimensions like governability of educational politics and their agents. Based on international studies concerning the initialization of the school manager's career, this essay searches to argue and highlight that the need of designing the director's training is not only based on the management competences which are identified with performance standards, but also based on research which includes phenomena from the director's experience and that they will identify the construction or the manager's identity and the consideration of the professional trajectory of the teacher who becomes a school director. Starting from international research we mainly discuss the importance of research into the initial stage of a director and the relevance of designing any programs for specific training during this stage.

Keywords: educational politics; school management; director's training; professional identity and trajectory.

1. POLÍTICAS EDUCACIONALES SOBRE DIRECTORES: TENSIONES A LA FORMACIÓN

Abundante investigación educativa es clara al señalar lo clave que resulta el director para explicar el mejoramiento de su escuela. En efecto, desde los primeros estudios de efectividad escolar, la evidencia científica destaca el rol del directivo en la eficacia de la escuela (RUTTER y otros, 1979; EDMONDS, 1979; BROOKOVER y otros, 1979; STRINGFIELD y TEDDLIE, 1987; MORTIMORE y otros, 1988; CAUL 1994; SAMMONS y otros, 1994). Los prime-

ros estudios relevan la importancia del liderazgo institucional del directivo, y posteriormente se ha analizado el efecto de los directores sobre los aspectos más curriculares y pedagógicos, centrándose la investigación en el liderazgo pedagógico o instruccional (DUKE y LEITHWOOD, 1994; HALLINGER y HECK, 1996; WALTERS, MARZANO y MCNULTY 2003).

Recientemente, cierta línea de investigación sobre liderazgo educativo o liderazgo distribuido ha subrayado la idea de que el liderazgo escolar no es solo un atributo ni está asociado a la sola persona del directivo, sino que es ejercido en primer lugar por los directores, pero también es y puede ser ejercido por los docentes, y ser además distribuido a otros (LEITHWOOD, 2009). Así es como se entiende el liderazgo más como un atributo o función de la organización, distribuyéndose en ella el poder y la influencia para la convergencia con los objetivos de mejora escolar (LEITHWOOD y RIEHL, 2005; SPILLANE, 2006; HARRIS, 2009, 2012). De este modo, esta línea de investigación acentúa el carácter de acción colectiva en la escuela.

En Chile, si bien los estudios de liderazgo educativo son de reciente data, tienden a confirmar la relación entre liderazgo directivo y resultados escolares. En esta línea se puede mencionar el estudio de Horn y Marfán (2010), quienes identifican tres pilares del liderazgo relacionados con buenos resultados escolares: el *técnico*, asociado con la experticia pedagógica del director; el de *manejo emocional y situacional*, que da cuenta de la capacidad para lograr un buen clima en la organización, motivando y trabajando en equipo, y el pilar *organizacional*, que crea mejores condiciones para el trabajo docente.

Por otra parte, estudios sobre efectividad escolar en Chile han constatado la presencia del liderazgo directivo como un factor común de las escuelas efectivas en sectores vulnerables (CONCHA, 1996; SANCHO y otros, 1997; RACZYNSKI, 2004; EYZAGUIRRE y FONTAINE, 2008). Recientes investigaciones han evidenciado el modo en que distintos estilos de liderazgo directivo exitoso influyen en los resultados escolares. Por ejemplo, Majluf y Hurtado (2008) constatan cómo la gestión sutil del liderazgo directivo influye en los rendimientos escolares, en consideración de la capacidad del director para generar un clima de confianza y compromiso con los profesores; mientras que Volante (2008) plantea un modelo de influencia instruccional a nivel organizacional que incide de manera decisiva en los logros académicos, donde el liderazgo instruccional de los directivos es uno de los niveles de influencia.

Toda esta evidencia surgida de la investigación ha influido desde hace varias décadas en la política educacional chilena, que ha buscado fortalecer la labor que desempeñan los directivos escolares. En efecto, desde la década de 1990, al mismo tiempo que la política educacional comienza a

valorar la centralidad de la variable escuela como unidad de intervención para el logro de los programas de mejoramiento educacional (GARCÍA-HUIDOBRO y SOTOMAYOR, 2003), la autoridad educacional persigue fortalecer el trabajo de los directivos escolares para alinear a la escuela con los objetivos de mejoramiento. Así, el Programa de las 900 escuelas (P-900) promovía la conformación de equipos de gestión escolar (EGE), en los que se capacitaba a los directivos en metodologías de trabajo en equipo, diagnósticos institucionales y planificación estratégica, mientras se comenzaba a preparar a los directivos para que elaboraran participativamente los proyectos educativos institucionales (PEI).

A partir de la década de 2000, las políticas siguen colocando un foco central en los directores como promotores del mejoramiento, responsabilizándoles de tareas de autoevaluación, planificación, seguimiento y evaluación institucional, además de rendición de cuentas públicas (LAVÍN, DEL SOLAR y PADILLA, 1997; Ministerio de Educación, 2000; LARRAÍN, 2002).

Es así como la política comienza a priorizar una estrategia de regulación de la dirección escolar, basada en clarificar, evaluar y exigir indicadores de desempeño. Se comienzan entonces a instalar políticas dirigidas a establecer indicadores de desempeño del directivo, con el fin de regular y evaluar la función directiva: en 2003 se crea el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar y en 2004 el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), modelo y sistema donde se esperaba de los directores un liderazgo para la implementación del mejoramiento en cada escuela. En el año 2005 se publica el *Marco de la buena dirección* (Ministerio de Educación, 2005), con el objetivo de establecer parámetros más específicos de desempeño esperado para un buen director.

68

A partir de 2008, utilizando la experiencia previa del SACGE y en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), a los directivos escolares chilenos les cabe la responsabilidad de liderar los planes de mejoramiento educativo, mediante los cuales las escuelas comprometen resultados escolares a cuenta de los recursos adicionales que entrega la Ley SEP. En 2011, en el marco de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20501), se generan cambios importantes en la regulación del cargo del directivo del sector municipal, estableciendo su selección por Alta Dirección Pública, y se le otorgan mayores atribuciones (por ejemplo, seleccionar sus propios equipos de trabajo) y mejoras en las remuneraciones.

Descriptas estas estrategias, cabe preguntarse si las políticas educacionales han tenido algún efecto en los desempeños asociados a procesos formativos de los directores escolares.

Si bien no existe investigación específica asociada al impacto de las medidas de la autoridad educacional hacia los directivos, sí es posible constatar, a partir de estudios recientes, muchos aspectos críticos, mayores desafíos y menores impactos beneficiosos. En efecto, un trabajo concluye que «las políticas educacionales específicamente dirigidas a los directores son de muy reciente data» y que «existe una historia larga que les ha asignado un rol predominantemente administrativo y secundario» (WEINSTEIN y MUÑOZ, 2012, p. 14).

Por otra parte, se observan aspectos positivos de la dirección escolar a nivel general, como que los directores chilenos están satisfechos con sus trabajos (MURILLO, 2012).

Sin embargo, más allá de encontrar aspectos positivos puntuales y buenos liderazgos a nivel específico, otros muchos aspectos de la dirección escolar son preocupantes. Por ejemplo, se observa que los directores poseen una gran cantidad de cursos de perfeccionamiento pero de calidad no acreditada, con foco en lo administrativo y escasamente ajustados a los requerimientos de la práctica y de la trayectoria (MUÑOZ y FARFÁN, 2012). También, que en educación básica los directivos son, en comparación con el promedio internacional, de avanzada edad; que las condiciones de trabajo son muy exigentes en rendición de cuentas, por lo que destinan mucho tiempo a la labor administrativa, y que tradicionalmente las políticas educacionales en dirección se han centrado en el foco administrativo y secundario de sus cargos.

En gran medida, este balance mayormente negativo de la dirección escolar en Chile se puede explicar porque la política educacional ha tenido un foco más dirigido hacia lo regulatorio y menos hacia el diseño y acompañamiento formativo a los directores.

El predominio de lo regulatorio está en coherencia con una institucionalidad de aseguramiento de la calidad, algo que no existía y que urgía establecer. En tanto, se observa una menor presencia de políticas destinadas al fortalecimiento y preparación del director como actor escolar. Solo como excepción, en el año 2010 se creó el Plan de Formación de Directores de Excelencia del Ministerio de Educación, que tiene como propósito la preparación de los directivos a través de una oferta formativa acreditada en calidad y con pertinencia hacia el foco del liderazgo pedagógico. Esta oferta es implementada por las universidades, y los directivos que acceden a ella son seleccionados y auspiciados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). El programa tuvo su primera versión el año 2011 y sigue realizándose a la fecha, siendo su objetivo formar directores líderes para las escuelas de Chile a través de becas para participar en programas de alta calidad, flexibles y centrados en lo pedagógico.

En síntesis, los estudios muestran que, aun considerando la existencia de políticas sobre regulación de la dirección escolar y de formación a directivos, estos esfuerzos han sido débiles en relación a avances más globales en el sistema escolar chileno. Por otra parte, la investigación no ha sido suficiente como para acompañar y orientar políticas más pertinentes, quedando claro que son variados y diversos los tópicos que se deben abordar acerca de la dirección escolar, como concluye el estudio sobre dirección escolar en Chile ya mencionado (WEINSTEIN y MUÑOZ, 2012).

Planteado lo anterior, en la actualidad se observa la necesidad de dar un giro en la hipótesis de intervención de la política hacia los directores. Por tanto, no parece razonable esperar una respuesta lineal de estos actores escolares por el solo hecho de establecer un marco regulatorio, basado en la rendición de cuentas. El argumento centra la atención en los que algunos autores denominan problemas de gobernanza de las políticas (MARTINIC y ELACQUA, 2010), cuando se sostiene que al cambiar la política educacional, las «reglas del juego», para los actores escolares, no es esperable que las lleven a cabo de forma automática y en un sentido literal, sino que, por el contrario, las políticas requieren de los actores «cambios significativos en sus percepciones y actitudes, e involucran complejas interacciones entre ellos y con las condiciones que facilitan u obstaculizan los cursos de acción» (MARTINIC y ELACQUA, 2010, p. 12).

70

A partir de este giro, resulta necesario replantear las políticas en dirección escolar, subrayando la importancia de diseños de formación y apoyo a los directores. Para esto, es preciso formular diseños de preparación y formación de directores escolares entendiendo su experiencia vital, lo que implica considerar sus creencias, su concepción del rol directivo ante las expectativas y sus acciones de ajuste a las condiciones de contexto y a los desafíos del cargo, particularmente visto esto como una experiencia condicionada por etapas de una trayectoria directiva.

Así se sostiene la importancia de comprender al director como un actor socioescolar que va construyendo una identidad como directivo y líder escolar de manera diferenciada en su trayectoria directiva, de manera que no se trata de fortalecer un cargo impersonal y con independencia de las etapas de experiencia directiva, como metafóricamente se puede proyectar a partir de lo que espera un marco regulatorio del desempeño, como el *Marco de la buena dirección*, suponiendo que un director alcanza y domina de una vez, e inmediatamente, un conjunto de desempeños.

2. LA TRAYECTORIA PROFESIONAL COMO BASE PARA REFORMULAR LOS DISEÑOS DE FORMACIÓN

Considerar la perspectiva de trayectoria profesional es entender que la dirección escolar es una experiencia vivida por docentes que desarrollan una carrera directiva en distintas etapas: desde que deciden transitar de la docencia a la dirección, tomando en cuenta sus primeros años de iniciación, luego la etapa de mayor dominio y amoldamiento y, finalmente, la madurez. Cada una de estas etapas implican creencias, decisiones y acciones que están en tensión con las circunstancias y condiciones del contexto escolar. En este sentido, no bastaría con establecer estándares de desempeño y marcos de regulación para la selección, formación y evaluación de los directores, sino que resulta necesario comprender la trayectoria de un director de escuela y cómo va gestionando su rol, de manera de hacer una conexión significativa entre las expectativas de las políticas y la construcción de la identidad de un director.

En este sentido, los programas de formación deben no solo ajustarse a los estándares sino también a la comprensión de la trayectoria profesional directiva. En particular, es importante diseñar estos programas de manera que atiendan la etapa de iniciación, para identificar las habilidades y condiciones que se requieren a la entrada de la dirección escolar y para comprender cómo fortalecer la inserción del directivo escolar.

La transición de un docente que desea y se convierte en director es fundamental, puesto que debe contar con un adecuado apoyo externo, el que debe sentar bases en la comprensión de la experiencia que implica esa transición. Sobre esto último, la investigación internacional le ha otorgado mucha importancia a la comprensión de los aspectos identitarios y experienciales de los directivos. Por ejemplo, Ortiz (1982) afirma que la concepción que de su rol tenga el directivo es un factor activo que prescribe el desempeño eficaz.

Por otra parte, se plantea que esta concepción del rol responde a una construcción generada en algún momento de la trayectoria de la carrera de un director, y luego va modificándose. En la etapa inicial de esta construcción influyen la información externa, como los valores sociales que se tienen sobre el liderazgo educativo (TYACK y HANSOT, 1982) y la visión que tengan del cargo directivo las comunidades, pero también las propias ideas acerca del rol directivo, que provendrán, por ejemplo, de cómo ha vivido un sujeto las etapas de su vida. De este modo, las experiencias profesionales y la interacción con la familia, los amigos y colegas, son fuentes de influencia en la concepción del rol directivo (GREENFIELD, 1983).

Este último autor plantea cuatro componentes que definen la idea que un docente construye sobre su propio rol como directivo: su concepción sobre la *relación con los docentes*; su concepción de la *relación con la comunidad*; su concepción de la *relación con sus superiores y otros colegas directores*, y la concepción que tiene de la *priorización de tareas* que logran que la escuela sea más efectiva y eficiente.

Por otra parte, se ha estudiado que el llegar a ser director de escuela es una decisión que implica para el docente pretensiones de movilidad y mayor responsabilidad (ORTIZ, 1982), pero al mismo tiempo supone zonas de incertidumbre, por lo que Lane (1984) plantea que hacerse director es un intrincado proceso de aprendizaje y reflexión que requiere socialización en una nueva comunidad, desde la práctica y la asunción de un nuevo rol.

De esta manera, esta transición requiere de un equilibrio entre conocimientos desarrollados en el aula y habilidades desarrolladas y aprendidas a través de cursos de perfeccionamiento (CAPASSO y DARESH, 2001; LAVE y WENGER, 1991; SCHÖN, 1983; STEIN, 1998). En este sentido, un estudio sobre los cambios que experimentaron quince docentes de una gran provincia de Canadá al transitar desde la enseñanza a la subdirección escolar (ARMSTRONG, 2012), constató que los subdirectores novatos experimentaron en sus nuevos cargos una intensa transición socioemocional, destacándose que los antiguos roles e identidades como docentes se vieron debilitados por la identidad administrativa.

72

Por su parte, Earley y Weindling (2007) realizaron un estudio entre 1982 y 1983 con el propósito de describir las experiencias de directores de escuelas secundarias en sus primeros cinco años de cargo, el que complementaron con sucesivos estudios longitudinales en 1989, 1994 y 2003, para completar un estudio comprensivo de una trayectoria o carrera del directivo, que va desde la preparación del docente a la dirección hasta los ocho años y más de ejercicio. En su trabajo, estos autores definieron seis etapas en la carrera de un directivo: la preparación para la dirección; la entrada y encuentro; el afianzamiento; la reestructuración; el perfeccionamiento; la consolidación, y el estancamiento.

En la primera etapa, la de preparación, se constató que los docentes se van preparando para la dirección a través de la socialización y de procesos formales e informales de aprendizaje, de modelos de directores a seguir y cursos de gestión, pero en consideración de que nunca la preparación a través de cursos o lecturas es suficiente para saber de qué se trata ser director. La siguiente etapa, los primeros meses de un director, aparecen como un período crítico y de sorpresa en la que los directores noveles conforman sus propios mapas cognitivos de las complejidades de la situación, la gente, los

problemas y la cultura escolar. Ya durante el primer año en el cargo, los directores comienzan a desafiar los *statu quo* de la organización para introducir cambios organizacionales basados en diagnósticos y fijando prioridades. En esta etapa se produce una «luna de miel» con los dirigidos, estando estos más abiertos al cambio.

Los dos primeros años en la trayectoria de un director, siempre de acuerdo al mismo estudio, corresponden a una etapa de importantes y grandes cambios surgidos de una mayor seguridad del directivo, que ya conoce mejor las fortalezas y debilidades del personal, y porque además hay confluencia de expectativas entre director y dirigidos.

Planteado lo anterior, este ensayo propone la necesidad de generar conocimientos investigativos que impacten los diseños de formación incorporando asuntos como la construcción de la identidad del directivo escolar a partir de su trayectoria profesional. Si bien en Chile se ha realizado un primer estudio sobre construcción de identidad profesional de directores chilenos (RODRÍGUEZ, CÁRDENAS y CAMPOS, 2012), este centraba su atención en identificar las necesidades de formación de un director ajustadas a la trayectoria directiva. Resulta fundamental, en cambio, comprender aspectos desde el directivo escolar, como la concepción y creencias sobre su rol, el inicio de su identidad como directivo, las acciones prioritarias que lleva a cabo ante las condiciones que le coloca su contexto y la manera como aborda los desafíos y problemas de esta etapa inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMSTRONG, D. (2012). «Connecting personal change and organizational passage in the transition from teacher to vice principal». En *Journal of School Leadership*, vol. 22, mayo, pp. 398-424.
- BROOKOVEER, W. y otros (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.
- CAPASSO, R. y DARESH, J. (2001). *The school administration handbook: Leading, mentoring, and participating in the internship program*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- CAUL, L. (1994). «School effectiveness in Northern Ireland: illustration and practice». Reporte para ser presentado en la Comisión de Derechos Humanos.
- DUKE, D. y LEITHWOOD, K. (1994). *Management and leadership: A comprehensive view of principals's functions*. Mimeo, OISE, Toronto, Canadá.
- EARLEY, P. y WEINDLING, D. (2007). «Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance». *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 35(1), pp. 73-88.

- EDMONDS, R. (1979). «Effective schools for the urban poor». *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-27.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. y SOTOMAYOR, C. (2003). «La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los años noventa». En Cristián COX (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (1.ª ed). Santiago de Chile: Editorial Universitaria, pp. 253-315.
- GREENFIELD, W. (1983). «Career dynamics of educators: reseach and plicy issues». *Educational Administration Quarterly*, vol. 19, n.º 2, pp. 5-26.
- HALLINGER, P. y HECK, R. H. (1996). «Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995». *Educational Administration Quarterly*, vol. 32, n.º 1, pp. 5-44.
- HARRIS, A. (2009). *Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow*. Londres: Routledge & Falmer Press.
- HARRIS, A. (2012). «Distributed leadership: Implications for the role of the principal». *Journal of Management Development*, vol. 31, n.º 1, pp. 7-17.
- HORN, A. y MARFÁN, J. (2010). «Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile». *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 9, n.º 2. Valparaíso, Chile: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- LANE, J. (ed.) (1984). *The making of a principal*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- LARRAÍN, T. (2002). *Hacia una gestión autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LAVÍN, S. y DEL SOLAR, S. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de construcción de identidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- LEITHWOOD, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la investigación*. Santiago, Chile: Fundación Chile, Salesianos Impresores.
- LEITHWOOD, K. y RIEHL, C. (2005). «What we know about successful school leadership». En W. FIRESTONE y C. RHIEL (eds.), *A new agenda: Directions from research on educational leadership*. Nueva York: Teachers College Press, pp. 22-47.
- MAJLUF, N. y HURTADO, J. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios*. (2.ª ed). Santiago, Chile: Andros Impresores.
- MARTINIC, S. y ELACQUA, G. (eds.) (2010). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago, Chile: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación (2000). *Guía de autoevaluación de la escuela*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2005). *Marco de la buena dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MORTIMORE, P. y otros (1988). *School matters: The junior years*. Wells: Open Books.
- MUÑOZ, G. y MARFÁN, J. (2012). «Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos». En J. WEINSTEIN y G. MUÑOZ (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (1.ª ed). Santiago, Chile: Salesianos Impresores, pp. 83-110.

- MURILLO, F. (2012). «La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina». En J. WEINSTEIN y G. MUÑOZ (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (1.ª ed). Santiago, Chile: Salesianos Impresores.
- ORTIZ, F. I. (1982). *Career patterns in education: Women, men and minorities in public school administration*. Nueva York: Praeger.
- RODRÍGUEZ, S., CÁRDENAS, C. y CAMPOS, F. (2012). «El desarrollo del liderazgo educativo, evidencias de un estudio de historias de vida». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, n.º 1, pp. 45-57.
- RUTTER, M. y otros (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Londres: Open Books.
- SAMMONS, P. y otros (1994). «Understanding the processes of school and departmental effectiveness». Ponencia presentada en el simposio School Effectiveness and School Improvement: Bridging the divide, en la conferencia anual de la British Educational Research Association, 9 de setiembre, St. Anne's College, University of Oxford.
- SCHÓN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- SPILLANE, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STEIN, D. (1998). *Situated learning in adult education*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Digest n.º 195).
- STRINGFIELD, S. y TEDDLIE, C. (1987). «A time to summarise: The Louisiana School effectiveness study». *Educational Leadership*, 46(2), pp. 48-49.
- TYACK, D. y HANSOT, E. (1982). *Managers of virtue: Public school leadership in America, 1820-1980*. Nueva York: Basic Books.
- VOLANTE, P. (2008). «Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje». En S. GARAY, A. LÓPEZ y C. MAUREIRA (eds.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (1.ª ed.). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, pp. 185-214.
- WALTERS, T., MARZANO, R. y MCNULTY, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement?* Aurora-Colorado: McRel.
- WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (eds.) (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Salesianos Impresores.

PEDAGOGÍA SOCIAL ESCOLAR EN COLOMBIA: EL MODELO DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE EN FORMACIÓN DIRECTIVA Y DOCENTE PARA LA CIUDADANÍA Y LA PAZ

Francisco José del Pozo Serrano*

SÍNTESIS. Colombia afronta actualmente el reto de la transformación social desde la educación; pero no cuenta con una trayectoria en formación de agentes educativos, docentes y directivos en pedagogía social y educación social. Este artículo tiene como objetivo presentar los cambios sociopolíticos y educativos que se vienen produciendo en el país en educación para la ciudadanía y la paz, desde la necesidad sociopedagógica de una formación especializada y profesionalizada para la dirección escolar. Para ello, la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) ha desarrollado un modelo de formación –que se presenta en este artículo– que incluye en la Maestría de Educación la asignatura Educación Social, con el fin de posibilitar la transversalidad institucional y el desarrollo curricular para las competencias ciudadanas. También, un diplomado de Educación para la Paz y Competencias Ciudadanas que, desde una formación específica, genere los fundamentos y metodologías para desarrollar la Cátedra de la Paz en los centros educativos de preescolar, básica y media de la Nación.

Palabras clave: pedagogía social; formación directiva; educación para la paz; educación para la ciudadanía; Universidad del Norte.

PEDAGOGIA SOCIAL ESCOLAR NA COLÔMBIA: O MODELO DA UNIVERSIDADE DO NORTE NA FORMAÇÃO DIRETIVA E DOCENTE PARA A CIDADANIA E A PAZ

SÍNTESE. A Colômbia enfrenta, atualmente, o desafio da transformação social a partir da educação, mas não conta com uma trajetória em formação de agentes educativos, docentes e diretores em pedagogia e educação social. Este artigo tem como objetivo apresentar as mudanças sociopolíticas e educativas que se vêm produzindo no país em educação para a cidadania e a paz, a partir da necessidade sociopedagógica de uma formação especializada e profissionalizada para o a direção escolar. Para isso, a Universidade do Norte (Barranquilla, Colômbia) desenvolveu um modelo de formação – que se apresenta neste artigo –, que inclui no Mestrado de Educação uma disciplina de Educação Social, a fim de possibilitar a transversalidade institucional e o desenvolvimento curricular

* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de Educación Social, Universidad del Norte, Colombia.

para as competências cidadãs. Inclui, também, um curso de Educação para a Paz e Competências Cidadãs que, a partir de uma formação específica, gere fundamentos e metodologias para desenvolver a Cátedra da Paz nos centros educativos de pré-escolar, Fundamental e Média da Nação.

Palavras-chave: pedagogia social; formação diretiva; educação para a paz; educação para a cidadania; Universidade do Norte.

SOCIAL SCHOOL PEDAGOGY IN COLOMBIA: THE MODEL OF UNIVERSIDAD DEL NORTE ON SCHOOL MANAGEMENT AND TEACHING TRAINING FOR CITIZENSHIP AND PEACE

ABSTRACT. *Colombia is currently facing the challenge of attaining social transformation through education; yet, it fails to boast a long track record on training educational agents, teachers and directors in social pedagogy and social education. This article aims at introducing the country's socio-political and educational changes in citizenship and peace education as a result of the socio-educational need for specialized and professionalized training for school direction. To this end, Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) has developed, first, an education model –described herein this article– that includes Social Education as a subject within the Master's Degree in Education and which seeks to enable intra-institutional cooperation and curricular development for citizenship education; secondly, a graduate course on Peace Education and Citizenship Education that –based on specific training– provides the grounds and methodologies to develop the Peace Professorial Chair in the Nation's pre-school, basic and middle school educational centres.*

Keywords: social education; management training; peace education; citizenship education; Universidad del Norte.

1. PEDAGOGÍA SOCIAL Y FORMACIÓN DIRECTIVA EN COLOMBIA

La complejidad educativa, formativa y socioeducativa actual en Colombia –y en general en la región latinoamericana– suponen una apertura académica y comunitaria a los nuevos retos sociales dentro de las lógicas que la política pública vislumbra para el país. En este camino, existe una apuesta global de Colombia por la educación, tal y como ha quedado reflejado en la VII Cumbre de las Américas, donde el presidente propuso un sistema interamericano de educación (MEN, 2015a).

Actualmente, entre los cambios emergentes que el Estado asume y representa para la comunidad latinoamericana en el mundo, la educación se convierte en una necesidad, una respuesta y un fundamento esencial en las dinámicas de construcción y reconstrucción de ciudadanía, igualdad, paz, equidad y bienestar social, en una sociedad en conflicto que aspira al cercano y esperado posconflicto, entre otras necesidades y fenómenos de progreso social.

Pero existe un gran reto para la formación directiva y docente del profesorado de Colombia en particular y Latinoamérica en general: ¿cómo desarrollar la gestión y dirección educativa para la ciudadanía y la paz, sin la formación socioeducativa? El modelo en el que se ha formado la mayoría de la comunidad escolar colombiana y la mayoría de las directivas educativas –que, por tanto, han impregnado en su cuerpo docente y en la gestión académica y administrativa a partir de los proyectos institucionales de centro y sus currículos–, no supone la formación especializada y profesionalizada de la pedagogía social (como teoría sustantiva de la pedagogía como disciplina autónoma en las ciencias de la educación) y la educación social (como práctica educativa de lo social) que busque «contribuir a lograr la armonía, la integración, el equilibrio y la formación de la persona en todos los ámbitos, para así colaborar en su desarrollo. Tiene como fines: lograr la madurez social, promover las relaciones humanas y preparar al individuo para vivir en sociedad» (PÉREZ SERRANO, 2005, pp. 13).

[El direccionamiento estratégico] establece el fundamento filosófico y la proyección de la institución que dan sentido y orientan los planes y proyectos institucionales. La apropiación de este direccionamiento y el establecimiento de metas colectivas deben servir de guía a la acción institucional (MEN, Guía 11, p. 21).

Lo anterior supone un diseño curricular que en sus fundamentos pedagógicos tenga en cuenta y necesite la pedagogía social y la educación social; fundamente e implemente una proyección desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con enfoque socioeducativo (competencias ciudadanas, educación para la paz, convivencia, escuela de padres-madres, etc.); alinee el desarrollo de competencias ciudadanas en las diferentes áreas y asignaturas del plan de estudios, y, en definitiva, atienda a las metas colectivas, a su planeación desde los momentos estratégicos (misión, visión, objetivos, planes estratégicos y metas), desde este enfoque. Igualmente, desde esta perspectiva es necesaria la articulación coordinada con el resto de administraciones rectoras competentes y agentes intersectoriales nacionales, regionales o locales, que permitan la calidad necesaria.

La educación social debe ser la nueva apuesta interinstitucional del país en los retos de transformación social. Cualquier actividad educadora se realiza sobre la comunidad; por tanto, es imprescindible avanzar en la perspectiva social de la educación y superar su principal protagonismo cognitivista y «psicologizante» (SÁEZ y ZULUAGA, 2004; ÚCAR, 2013).

En este orden, muy recientemente el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia apuesta por unos lineamientos de calidad para las licenciaturas de Educación, en los que manifiesta:

[...] se requiere, para responder a estos retos y perspectivas [...] integrar en la estructura del sistema de educación colombiano: educación ética y en valores humanos, educación de personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación de adultos, etnoeducación, educación campesina y educación para la rehabilitación social (MEN, 2014, p. 4).

Estos lineamientos, al igual que el resto de realidades socioeducativas que las legislaciones y políticas están marcando para el progreso y el desarrollo social¹, en especial las específicamente educativas escolares² (Alcaldía de Bogotá, 2015), suponen dos posibilidades académicas y macroestructurales complementarias de formación e imprescindibles:

1. *La especialización de cualquier agente educativo y directivas educativas* en estas problemáticas y campos socioeducativos, que permita el liderazgo y el direccionamiento, al igual que el profesionalismo del cuerpo docente y directivo.
2. *La institucionalización de la Educación Social como carrera*, que permita que estos licenciados y licenciadas actúen en contextos, entornos, situaciones y colectivos socioeducativos, ya que la legislación social y educativa en Colombia la está desarrollando como enfoque, pero sin tener a los agentes formados y profesionalizados para ello.

80

Solo desde esta perspectiva se superará aquello que, de forma contundente, se evidencia con esta afirmación:

En Colombia, la pedagogía social y su correspondiente educación social no son el producto del bienestar social de las políticas gubernamentales para cumplir con los fines democráticos y sociales, sino que han surgido como reacción contestataria y reparadora de lo que el Estado y los poderes institucionales no han asumido (VÉLEZ DE LA CALLE, 2010, p. 29).

Desde este punto de vista, es necesario, además de crear el cuerpo profesional de educadores sociales, configurar e implementar programas académicos nacionales en las instituciones de educación superior que, por medio de diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados, formen en educación social, como lo hace de manera incipiente la Universidad del Norte al acogerla en su nuevo plan de estudios de la Maestría de Educación

¹ Ley de Justicia y Paz, 2005; Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, 2006; Ley 1622 del 29 de abril o Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil, 2013; Ley 1257 de 2008 contra la violencia y discriminación hacia las mujeres; Ley 1709 Penitenciaria, y un largo etcétera.

² Ley 1404 de Escuela de Padres, 2010; Ley 1620 de Convivencia escolar, 2013; Decreto 1038 de Cátedra de la Paz, etcétera.

(tabla 1) (Universidad del Norte, 2015). Asimismo, es importante que puedan acceder a esta formación de forma gradual –una vez constituida de manera transversal y/o específica– todos los equipos directivos de los centros de preescolar, básica y media.

TABLA 1
Plan de estudios de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte

Sem. I	Créd.	Sem. II	Créd.	Sem.e III	Créd.	Sem.IV	Créd.
Filosofía de la Educación y Modelos Pedagógicos	3	Evaluación Educativa	3	Mediaciones en Educación	3	Didáctica de la Pregunta	3
Educación Social	3	Teorías de Currículo	3				
Ser Docente, Ser Maestro	4	Curso de Énfasis	3				
Investigación de Énfasis I	3	Investigación de Énfasis II	4	Investigación de Énfasis III	6	Investigación de Énfasis IV	8
Créditos del semestre	13		13		9		11
Total créditos	46						

Fuente: Universidad del Norte.

Lo que exige el reto para la formación socioeducativa en la comunidad y liderazgo educativo pasa necesariamente por el apoyo de las administraciones educativas del Estado, regionales y distritales, tanto públicas como privadas, además de una apuesta decidida del Ministerio de Educación y de las administraciones educativas, que han comenzado a becar y apostar por varios programas con esta asignatura o enfoque.

2. COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CÁTEDRA DE LA PAZ COMO NECESIDADES DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La educación social responde a las exigencias, fenómenos y realidades de la sociedad y la individualidad desde la comunidad en la que nos encontramos y vivimos. De hecho, ninguna de las experiencias de acción comunitaria dirigidas a la infancia y a la adolescencia deberían hacerse sin involucrar al centro escolar (PARCERISA, 2008). Muchos de los modelos más exitosos en educación se han alejado de una escuela estática e independiente, para pasar a una escuela de tipo social, que busque el bienestar de la ciudadanía. En este sentido, estamos de acuerdo con Ortega (2005), cuando proyecta que hay que reformular la educación en general y la escolar en particular, para volver a conceptualizarla desde el enfoque de educación

a lo largo de la vida y comunitaria, de modo que sus objetivos principales sean la inclusión y la convivencia en el proceso continuo educativo de los seres humanos. Así, la escuela «ha de volver a lo social, reinventarse como una educación social» (p. 113), y para ello necesita al conjunto de directivas conscientes y formadas en este modelo.

La educación social escolar presenta una transversalidad –por ejemplo, en el desarrollo de competencias ciudadanas, de contextos democráticos, etc.–, pero además supone la acción en situaciones específicas tales como los problemas de convivencia, el absentismo o la deserción (y su mediación con agentes sociales, sociedad y familias), así como en la escuela de padres, madres, cuidadoras y cuidadores o en cualquiera de las otras instancias que el MEN propone para las licenciaturas.

En otros contextos iberoamericanos, como el español, son los educadores sociales quienes, como especialistas, atienden estos fenómenos en la escuela, formando parte de la comunidad educativa y del proyecto institucional del centro. Como en otros campos, en Colombia resulta urgente la instauración de este cuerpo profesional para poder atender estas problemáticas socioeducativas (DEL POZO SERRANO, 2013).

82

Las interrelaciones y transiciones permanentes entre escuelas, familias y sociedad suponen una posibilidad de la institución escolar para formar en ciudadanía, a partir de las necesidades socioeducativas recogidas en la Ley 115 de 1994 y en la Ley 1404 (Alcaldía de Bogotá, 2014), normativa mediante la cual se crea en las instituciones de preescolar, básica y media el programa Escuela para Padres y Madres. En el artículo 1.º se expresa un objetivo:

[...] integrar a todos los padres y madres de familia, así como a los acudientes a un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos, asesorados por profesionales especializados, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia.

Sin profundizar en este aspecto, en el presente artículo nos centramos en la formación directiva en competencias ciudadanas y en la Cátedra de la Paz, siendo conscientes de que la educación social escolar es mucho más amplia en sus intereses, campos y proyecciones en las escuelas.

En el mismo sentido, la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 de Convivencia Escolar (MEN, 2013) supuso en Colombia un avance muy importante en la atención socioeducativa y la coordinación con las administraciones jurídicas, sociales y educativas en la convivencia escolar, los derechos humanos y la formación ciudadana, creando el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Pero al igual que el resto de normativas, la operatividad de esta ley, sus niveles de concreción y acción en el proyecto institucional y sus impactos en el centro y en el ambiente escolar, supone el direccionamiento de especialización socioeducativa que actúa desde el fuerte y marcado sello preventivo para aquellas conductas de riesgo (dificultades, exclusión o marginación, etc.) y conflicto (violencia, delito, etc.) que dificultan la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos del estudiantado en su diversidad. Así, es urgente formar en habilidades sociales y modelos asamblearios y democráticos de ciudadanía, que son considerados de buenas prácticas en escenarios de alta dificultad social para la intervención, como es el campo penitenciario (DEL POZO SERRANO y AÑAÑOS-BEDRIÑANA, 2013), donde la resolución de conflictos debe ser asertiva (VINYAMATA, 2014).

2.1 COMPETENCIAS CIUDADANAS

Definidas las competencias ciudadanas como «los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente» (CHAUX, s.f.), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011) las denominó como «la manera de formar niños, niñas y jóvenes para un ejercicio pleno de la ciudadanía que parta del reconocimiento de la dignidad inherente a todo ser humano» (p. 16.).

La implementación de las competencias ciudadanas (cognitivas, comunicativas y emocionales) supone un desarrollo de las áreas curriculares desde los contenidos conceptuales que desarrollen la ciudadanía, pero transversalmente desde la utilización de estrategias metodológicas de aula (aulas de paz, dilemas morales, juegos de roles, aprendizaje cooperativo, proyectos, aprendizaje / servicio, etc.) (CHAUX, LLERAS y VELÁSQUEZ, 2004). Sin lugar a dudas, el desarrollo de la ciudadanía necesita del compromiso ético del docente en su relación educativa y de la horizontalidad comunicativa; que debe estar presente en el proyecto institucional del centro como compromiso del modelo pedagógico y de la misión / visión de la comunidad educativa.

TABLA 2
Competencias ciudadanas

Conocimientos y competencias	Estrategias de aula e institucionales	Áreas académicas
Conocimientos	Aulas en paz	Competencias ciudadanas en Ciencias Naturales
Competencias cognitivas <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Interpretación de intenciones • Generación de opciones • Consideración de consecuencias • Metacognición • Pensamiento crítico 	Dilemas morales	Competencias ciudadanas en Ciencias Sociales
Competencias emocionales <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las propias emociones • Manejo de las propias emociones • Empatía • Identificación de las emociones de los demás 	Juegos de roles	Competencias ciudadanas en Expresión Artística y Musical
Competencias comunicativas <ul style="list-style-type: none"> • Saber escuchar o escucha activa • Asertividad • Argumentación 	Aprendizaje cooperativo	Competencias ciudadanas en Educación Física
Competencias integradoras <ul style="list-style-type: none"> • Las competencias integradoras son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas. 	Proyectos	Competencias ciudadanas en Informática
Contexto y ambiente democrático	Aprendizaje / Servicio	Competencias ciudadanas en Lenguaje
	Estrategias institucionales	Competencias ciudadanas en Matemáticas

Fuente: CHAUX, LLERAS y VELÁSQUEZ (2004).

El direccionamiento de los centros de la educación para la ciudadanía y el desarrollo de competencias ciudadanas (tabla 2) supone tener en cuenta acciones transversales (áreas académicas) y específicas (como

algunas de las estrategias de aula o institucionales) que supongan abordar una serie de principios en los que se brinden múltiples oportunidades para su práctica y se involucre a toda la comunidad educativa.

Pero la educación para la ciudadanía no puede circunscribirse al aula, sino que debe formar parte de la visión / misión escolar; y, por tanto, todo su accionamiento debe mirarse desde esta perspectiva sociopedagógica que atiende la diversidad de su estudiantado, media con sus familias y centra su desarrollo desde los contextos socioculturales donde se movilizan sus experiencias. Estamos de acuerdo con Parcerisa (2008, p. 19) cuando manifiesta:

[...] hay que añadir que el logro social que en las sociedades desarrolladas ha supuesto la escolarización obligatoria de toda la población infantil y adolescente ha comportado que la escuela tiene que acoger, inserir y atender adecuadamente a una gran diversidad de alumnado, una parte del cual no sintoniza con facilidad con las pautas culturales predominantes en la institución escolar. La posibilidad de acoger a toda la población infantil y adolescente convierte la escuela en la institución potencialmente con más incidencia en la educación de la ciudadanía de un país.

2.2 «CÁTEDRA DE LA PAZ»: CÓMO FORMAR EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ

85

El 25 de mayo de 2015 fue publicado el Decreto 1038 (MEN, 2015b) por el cual se reglamenta en Colombia a nivel formal la Cátedra de la Paz, de obligado cumplimiento a partir de la Ley 1732 de 2014, implicando a todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país.

Dando respuesta pedagógica a la necesidad institucional del país, la Universidad del Norte (Barranquilla) ha desarrollado un modelo de formación directiva y docente a partir de un diplomado que desarrolla los lineamientos políticos centrados en la cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible, a partir de los contenidos presentes en el decreto:

Justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos (art. 4).

El artículo 7 expone la necesidad de la capacitación y formación docente, por lo que las entidades territoriales certificadas en educación, con comités territoriales de capacitación y directivos, deberán:

- a) Identificar dos necesidades principales como carencias prioritarias de su profesorado en los temas y/o contenidos que el decreto marca.
- b) Financiar o diseñar sus respectivos planes que ofrezcan las instituciones de educación superior.
- c) Evaluar los mecanismos.

Este diplomado busca la formación especializada y pertinente en los contenidos recogidos en la Cátedra de la Paz que suponga el direccionamiento estratégico y la práctica docente de calidad sobre educación para la paz y competencias ciudadanas. Para ello, se fundamenta la práctica docente desde la pedagogía social y la cultura y filosofía de paz; se desarrollan los contenidos teórico metodológicos sobre diversidad e inclusión, convivencia y resolución pacífica de los conflictos, y protección y desarrollo cultural y natural sostenible, a fin de generar estrategias contextualizadas para ser aplicadas en el aula y el centro educativo, y, por último se diseñan propuestas de educación para la paz y competencias ciudadanas de modo que sean incluidas en los proyectos institucionales de centros, manuales de convivencia o guías curriculares.

86

Este diplomado de 120 horas presenta tres módulos: Módulo I, Formación Básica; Módulo II, Formación Específica, y Módulo III, Formación complementaria, con unos submódulos de formación especializada teórico práctica (tabla 3). El Módulo I está subdividido en dos submódulos: «Pedagogía social y educación social» y «Cultura y filosofía de paz»; el Módulo II está subdividido en «Convivencia y resolución pacífica de los conflictos», «Diversidad e inclusión» y «Protección y desarrollo cultural y natural sostenible». Finalmente, el Módulo III presenta un submódulo sobre «Diseño de PEI y guías curriculares».

La formación busca unas bases epistemológicas y de fundamentación a través de la pedagogía social vinculada a una cultura de paz (concepto de paz, derechos humanos, memoria histórica, acuerdos de paz en Colombia, etc.) (JIMÉNEZ BAUTISTA, 2009; VILA MERINO y MARTÍN SOLBES, 2011); diversidad y educación inclusiva (pluralidad humana, situaciones de discapacidad; multiculturalidad / etnoeducación e interculturalidad; diversidad de género y educación para la igualdad de género, etc.) (JIMÉNEZ y DEL POZO SERRANO, 2013); educación especializada en dificultad social en situaciones de vulnerabilidad, riesgo y conflicto (DEL POZO SERRANO y PELÁEZ PAZ, 2014; AÑAÑOS-BEDRIÑANA y DEL POZO SERRANO, 2014); educación sociocultural (diversidad cultural, patrimonio cultural colombiano, animación sociocultural, etc.) y educación ecosocial (riquezas naturales de la Nación, desarrollo

TABLA 3

Plan de estudios del diplomado en «Educación para la paz y competencias ciudadanas» de la Universidad del Norte

FORMACIÓN BÁSICA (Mód. I)	FORMACIÓN ESPECÍFICA (Mód. II)	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA (Mód. III)
PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL	CONVIVENCIA Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE LOS CONFLICTOS	DISEÑO DE PEI Y GUÍAS CURRICULARES
Contenidos	Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos y metodología de la Pedagogía Social • La Educación Social en el modelo pedagógico • Educación social escolar • Infancia y adolescencia. Vulnerabilidad • Sistema educativo y legislación socioeducativa • Competencias ciudadanas y convivencia, escuela de padres, madres, cuidadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Política, democracia, ciudadanía y participación. Ética y dilemas morales • Concepto de paz e historia de los acuerdos de paz • Memoria histórica y análisis contemporáneo del conflicto colombiano • Justicia y derechos humanos. Derecho internacional humanitario • Estrategias y técnicas de resolución pacífica de conflictos • Prevención del acoso escolar • Convivencia escolar y resolución de conflictos 	
CULTURA Y FILOSOFÍA DE PAZ	DIVERSIDAD E INCLUSIÓN	
Contenidos	Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de paz e historia de los acuerdos de paz • Memoria histórica • Política, democracia, ciudadanía y participación • Ética y dilemas morales • Justicia y derechos humanos. Derecho internacional humanitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad y pluralidad • Situaciones de discapacidad • Multiculturalidad, etnoeducación y educación intercultural • Diversidad de género y educación para la igualdad de género 	
	PROTECCIÓN Y DESARROLLO CULTURAL Y NATURAL SOSTENIBLE	
	Contenidos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Protección de las riquezas culturales de la Nación • Medio ambiente, desarrollo sostenible y riquezas naturales de la Nación 	

Fuente: Elaboración propia desde la coordinación del diplomado de Educación para la paz y competencias ciudadanas, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia (DEL POZO SERRANO, 2015).

sostenible y sustentable, exclusión y vulnerabilidad social y medio ambiente, etc.), que suponga, a partir de las estrategias socioeducativas pertinentes y eficaces, una mejor convivencia escolar, social y glocal a fin de favorecer la participación proactiva de la infancia y la juventud desde sus proyectos personales y comunitarios (ALONSO SÁNCHEZ, 2011) en la construcción social sostenible o sustentable, ciudadana, solidaria y pacífica (MELENDRO, 2009; RODRÍGUEZ BRAVO y DEL POZO SERRANO, 2013).

3. CONCLUSIONES

- La pedagogía social como ciencia, y la educación social como práctica derivada de la misma, son los fundamentos para la acción socioeducativa especializada y profesionalizada en Colombia, especialmente en el campo escolar.
- La formación directiva y docente necesitan de la educación social para hacer frente a los retos del país, y para ello es necesario desarrollar propuestas formativas continuas y de posgrado en los planes de estudio de las maestrías de Educación y afines, donde se estudie la educación social de manera transversal y/o específica; además se evidencia la necesidad urgente de crear la carrera de educador social.
- La Universidad del Norte ha desarrollado desde el año 2015 una asignatura de Educación Social en el plan de estudios de la maestría en Educación y un diplomado de Educación para la Paz y Competencias Ciudadanas que forme desde los fundamentos y metodologías socioeducativas; así como las disciplinas auxiliares, en el desarrollo docente y educativo de la región caribe colombiana.
- La formación directiva en educación para la ciudadanía para el direccionamiento estratégico supone formación socioeducativa en competencias ciudadanas, educación para la paz y convivencia, desde los lineamientos y estándares de las políticas socioeducativas vinculadas; pero especialmente desde los fundamentos epistemológicos de la pedagogía social y sus ámbitos, así como las estrategias de acción para la intervención en la realidad escolar, familiar y contextos relacionados.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO SÁNCHEZ, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad*. Madrid: Narcea.
- ALCALDÍA DE BOGOTÁ (2014). Ley 1404 de 2010 (julio 27). Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Disponible en: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40033.
- ALCALDÍA DE BOGOTÁ (2015). Régimen legal de Bogotá D.C. Disponible en: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/index.jsp.
- AÑAÑOS-BEDRIÑANA, F. T. y DEL POZO SERRANO, F. J. (2014). «Espacios y fronteras sensibles: aproximación hacia la acción socioeducativa para la paz». En F. SOULAGES y P. SAN GINÉS AGUILAR (eds.), *Fronteras, conflictos y paz*. Colección Eirene n.º 38. Editorial Universidad de Granada - L'Harmattan, pp. 163-188.
- CHAUX, E. (s.f.). *¿Qué son las competencias ciudadanas?* Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html.
- CHAUX, E., LLERAS, J. y VELÁSQUEZ, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- DEL POZO SERRANO, F. J. (2013). «Educación social para la salud: proyección, acción y profesionalización». *Revista Médica Risaralda*, 19(1), pp. 75-80.
- DEL POZO SERRANO, F. J. (coord.) (2015). *Diplomado de educación para la paz y las competencias ciudadanas*. CEC: Universidad del Norte.
- DEL POZO SERRANO, F. J. y AÑAÑOS-BEDRIÑANA, F. T. (2013). «La educación social penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?» *Revista Complutense de Educación*, vol. 24, n.º 1, pp. 47-68.
- DEL POZO SERRANO, F. J. y PELÁEZ PAZ, C. (2014). *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- JIMÉNEZ, M. y DEL POZO, F. (coords.) (2013) *Propuestas didácticas de educación para la igualdad*. Nativola: Granada.
- JIMÉNEZ BAUTISTA, F. (2009). «Hacia un paradigma pacífico». *Convergencia UAEM*, núm. esp. IA, pp. 141-190.
- MELENDRO, M. (2009). «La perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con jóvenes excluidos. Un estudio comparado en Canadá, Bélgica y España». *Revista Española de Educación Comparada*, 17 (2011), pp. 197-218.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. «Guía n.º 11. Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional». Disponible en: www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-91093_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2011). «Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas». Cartilla 1, Brújula. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2013). Ley de Convivencia Escolar. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2015a). «Colombia pide al continente respaldar creación de Sistema Interamericano de Educación». Centro virtual de noticias en Educación. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350331.html.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2015b). Decreto 1038 (25 de mayo). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá: MEN.
- RODRÍGUEZ BRAVO, A. E. y DEL POZO SERRANO, F. J. (2013). «Infancia y juventud en una sociedad sostenible y solidaria». En M. MELENDRO ESTEFANÍA y A. E. RODRÍGUEZ BRAVO, (coords.), *Menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid, pp. 17-59.
- ORTEGA, J. (2005). «La pedagogía social y la pedagogía escolar: la educación social en la escuela». *Revista de Educación*, 336, pp. 111-127.
- PARCERISA, A. (2008). «Educación social en y con la institución escolar». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, pp. 15-27.
- PÉREZ SERRANO, G. (2005). «Educación Social. Presentación». *Revista de Educación*, n.º 336, pp. 7-18.
- SÁEZ, J. y ZULUAGA, O. L. (2004). «Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen». *Memoria y Sociedad*, vol. 8, n.º 17, pp. 9-26.
- ÚCAR, X. (2013). «Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach». *Education Policy Analysis Archives*, 21(36). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>.
- Universidad del Norte (2015). Plan de estudios de la Maestría en Educación. Disponible en: www.uninorte.edu.co/web/maestria-en-educacion/plan-de-estudios.
- VÉLEZ DE LA CALLE, C. (2010). *Pedagogía Social en Colombia*. Cali: Bonaventuriana.
- VILA MERINO, E. S. y MARTÍN SOLBES, V. M. (2011). «Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico». *Innovación Educativa*, vol. 11, n.º 55, abril-junio, pp. 6-13.
- VINYAMATA, E. (2014). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. 5.ª ed.

AUTORIDADES ESCOLARES Y TIC: ARTICULACIONES Y TENSIONES. FORMACIÓN DE DIRECTIVOS E INSPECTORES EN LA UNIPE

Fernando Raúl Alfredo Bordignon*, **Rosa Aurora Cicala****,
Karina Patricia Cuzzani***, **Silvia Irene Martinelli******,
María Inés Oviedo*****

SÍNTESIS. Este artículo pone a consideración el seminario «Las TIC, la gestión educativa y la apropiación del espacio virtual», desarrollado en el marco de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores, que en forma conjunta coordinan la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación de la República Argentina, a través del programa Nuestra Escuela.

Se presenta en forma breve la estructura curricular general de la diplomatura para contextualizar el seminario, y se aborda con mayor profundidad la organización de los contenidos, los encuentros presenciales y la producción de documentos educativos originados para el mismo, así como las actividades y encuentros virtuales planteados. Se exponen también las propuestas de trabajo obligatorias y optativas que se consideraron con la finalidad de interpelar a directores e inspectores acerca del rol que históricamente tuvieron, y cuánto y cómo lo ha modificado la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La lectura de los trabajos finales para la promoción es otra fuente documental que aporta al debate iniciado y abre nuevas líneas de trabajo para futuros seminarios y publicaciones.

Palabras clave: gestión institucional; TIC; espacios virtuales; programas 1 a 1.

* Director LabTIC. Co-coordinador de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores. UNIPE.

** Docente LabTIC. Co-coordinadora de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores. UNIPE.

*** Docente de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores. UNIPE.

**** Docente LabTIC. Docente de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores. UNIPE.

***** Docente Departamento Humanidades y LabIPP. Docente de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores. UNIPE.

AUTORIDADES ESCOLARES E TICS: ARTICULAÇÕES E TENSÕES. FORMAÇÃO DE DIRETORES E INSPETORES NA UNIPE

SÍNTESE. Este artigo põe em debate o seminário “As TICS, a gestão educativa e a apropriação do espaço virtual”, desenvolvido no âmbito do curso de Formação de Diretores e Inspectores, coordenado, conjuntamente, pela Universidade Pedagógica da Província de Buenos Aires (UNIPE), a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) e o Ministério da Educação da Argentina, através do programa Nossa Escola.

Apresenta-se, brevemente, a estrutura curricular geral do curso a fim de contextualizar o seminário e aborda-se com maior profundidade a organização dos conteúdos, os encontros presenciais e a produção de documentos educativos produzidos para o mencionado curso, assim como as atividades e encontros virtuais planejados. Expõem-se, também, as propostas de trabalho obrigatórias e optativas que se consideraram relevantes com a finalidade de interpelar diretores e inspetores sobre o papel que historicamente tiveram e quanto e como a chegada das tecnologias da informação e da comunicação (TICS) o modificou. A leitura dos trabalhos finais para a promoção é outra fonte documental que o artigo oferece ao debate iniciado, abrindo, assim, novas linhas de trabalho para futuros seminários e publicações.

Palavras-chave: gestão institucional; TIC; espaços virtuais; programas 1 a 1.

SCHOOL AUTHORITIES AND ITC: ARTICULATIONS AND TENSIONS. THE TRAINING OF DIRECTORS AND INSPECTORS AT THE UNIPE

ABSTRACT. This article refers to the seminar called “The ICT, educational management and appropriation of the virtual space”, developed within the framework of the Postgraduate Course on School Management and Inspection Training, jointly coordinated by Universidad Pedagógica (UNIPE) of Buenos Aires Province, Organization of Ibero-American States (OEI) and the Ministry of Education of the Republic of Argentina, through the program called Nuestra Escuela (Our School).

A brief description of the overall curricular structure of the postgraduate course is provided to contextualize the seminar, whilst a more in-depth description of content organization, classroom meetings and educational documents drafted, as well as virtual activities and proposed encounters are addressed. Moreover, the mandatory and optional work proposals considered are listed in order to debrief directors and inspectors on their historical role, and the extent and form in which the advent of information and communication technologies (ICT) has altered it. The documentary source resulting from the reading of final works for promotion contributes to the ongoing debate and gives way to new lines of work for future seminars and publications.

Finally, some of the main findings and concerns arising from classroom meeting and discussion forums are commented in order to share them and pave the way for the necessary debate on the key role of these institutional stakeholders.

Keywords: institutional management; ICT; virtual space; 1 to 1 programs.

1. PRESENTACIÓN

Los autores de este artículo nos propusimos plantear algunas articulaciones y tensiones entre las políticas de inclusión digital que se vienen desarrollando en la República Argentina desde el año 2010 y las realidades de las escuelas. En esa línea se considera a las autoridades del sistema educativo –en este caso directores e inspectores– como eslabones fundamentales en el proceso de mediación, no concibiéndolos solo como ejecutores de políticas públicas sino como constructores y generadores de estrategias para que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adquieran dentro del ámbito escolar la relevancia y legitimidad que ya tienen a nivel sociocultural.

Para abordar dichas relaciones se presenta la propuesta formativa «Las TIC, la gestión educativa y la apropiación del espacio virtual», destinada a estos actores educativos de la provincia de Buenos Aires (Argentina) y desarrollada en el marco de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores, ofrecida por la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNPE), que habilitó la reflexión crítica acerca de la implementación del programa de alcance nacional inscripto en el modelo 1 a 1 (una computadora portátil por cada docente y por cada alumno), denominado Programa Conectar Igualdad.

El diseño del espacio curricular que presentamos se realizó a partir de un trabajo de tipo exploratorio que permitió hacer visibles, para el equipo docente responsable, algunos aspectos de la gestión del programa en las escuelas que fueron entendidos como relaciones de articulaciones y tensiones. Dicha indagación consistió en la realización de diez entrevistas en profundidad a directivos de escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, el desarrollo de la propuesta curricular se fue nutriendo con los debates e intercambios virtuales realizados durante el seminario –que se convirtieron en valiosas fuentes documentales– y concluyó con una encuesta de opinión de tipo semiestructurada respondida por 85 directivos.

Este artículo se organiza en cuatro secciones: en la primera se expone el contexto donde se desarrolla la propuesta formativa; luego, se presentan los componentes básicos de la propuesta pedagógica del seminario; como tercera parte se comparten algunos resultados de la evaluación final realizada, y, a modo de cierre, se enuncian algunas consideraciones finales que dan cuenta de la importancia del rol de los directivos, señalando, a partir de las voces de estos actores, estrategias y tensiones actuales tanto como posibilidades hacia el futuro.

2. EL CONTEXTO: POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL EN ARGENTINA

En los últimos cinco años en Argentina, el gobierno nacional y el de la provincia de Buenos Aires han tomado un rol activo en la definición de políticas, programas y acciones concretas para favorecer la inclusión digital en la ciudadanía. En tal sentido, se presenta brevemente el Programa Conectar Igualdad, dado que es el contexto que caracteriza a las escuelas secundarias donde se desempeñan los directivos que participaron de la propuesta formativa que exponemos.

En Argentina, la universalización del acceso a las TIC a través del sistema educativo cumple un rol clave en la democratización del acceso al conocimiento. En los artículos 7 y 8 de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206, sancionada en 2006, queda planteada la relevancia política de la escuela para la integración de las TIC:

[...] el Estado garantiza el acceso de todos/as a la información y al conocimiento como instrumento central de la participación en un proceso de crecimiento económico y justicia social [y] la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (LEN, 2006).

94

En abril de 2010 se dictó el decreto de creación del Programa Conectar Igualdad, concebido como un proyecto democrático e inclusivo. Tiene como destinatarios a estudiantes y docentes de escuelas secundarias, a alumnos de escuelas especiales, y de institutos de formación docente, y consiste en la distribución de equipos de computación portátiles:

[...] cada uno pueda realizar múltiples tareas, conseguir un acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a la Tecnología de la Información, dando lugar, de manera simultánea, a una vinculación entre sí y con otras redes, en un tiempo que excede el de la concurrencia escolar (SAGOL, 2012, p. 10).

El programa es gestionado por un Comité Ejecutivo integrado por representantes del Ministerio de Educación; la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES); el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, y la Jefatura de Gabinete de Ministros. El Ministerio de Educación Nacional es el encargado de elaborar el diseño de la estrategia educativa para ser debatido y aprobado por el Consejo Federal de Educación.

En el Anexo I de la Resolución n.º 123/2010 del Consejo Federal de Educación se expone parte del enfoque político, ideológico y pedagógico que enmarca la creación del Programa Conectar Igualdad. A modo de ejemplo, en su artículo 109 se expone:

La dotación de una computadora por alumno se asienta en principios basados en el acceso universal a las tecnologías tanto dentro como fuera del ámbito escolar. El desarrollo del modelo se basa en la idea de la fácil portabilidad del equipamiento de manera tal que el recurso pueda transportarse a los hogares y funcionar como un recurso auxiliar de las tareas extraescolares (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 40).

Elegimos este artículo de la resolución porque en él se plasma uno de los pilares del Programa Conectar Igualdad: pensar la permeabilidad entre el afuera y el interior del aula; es decir, no se considera la distribución de *netbooks* con fines exclusivamente escolares, sino que el alcance del proyecto es más amplio y ubicuo: «[...] con la posibilidad de llevar el equipamiento a los hogares, el modelo logra aun mayor ponderación en tanto permite como beneficios adicionales el acceso digital a las familias» (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 41). En este mismo sentido, en el artículo 67 se hace referencia al impacto que estas políticas masivas tendrán en la vida de las familias.

El artículo 5 hace referencia explícita a las expectativas del programa dentro del ámbito escolar:

La integración de las TIC en el ámbito de las instituciones educativas implica repensar tanto la configuración institucional como las prácticas que de ella derivan, el desarrollo curricular-escolar, así como el trabajo de docentes y alumnos en las aulas, orientados a integrar estas herramientas en la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables, así como de nuevos perfiles formativos para el mundo del trabajo (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 3).

Según la normativa, la responsabilidad asignada a la provincia de Buenos Aires es la de proporcionar el apoyo institucional, de infraestructura y el espacio físico necesario para el ensamblado del piso tecnológico. El administrador de la red escolar tiene a su cargo la administración y conservación de esa red, servidores y dispositivos de acceso inalámbrico, y todo gasto menor que no haya sido explícitamente asumido por el Programa Conectar Igualdad. Además, la jurisdicción deberá acompañar los procesos y acciones desarrolladas durante la implementación del programa, y registrar y documentar el proceso de cambio acontecido tanto en las instituciones como en la comunidad, con el fin de realizar el seguimiento y evaluación del programa a nivel provincial.

La creación del programa se fundamenta en la revalorización de la escuela pública, la capacitación, la reducción de las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión del país, a la vez que se plantea como una política de Estado al apoyarse en la Ley de Educación (Vacchieri, 2013, p. 39)

Como se puede observar, desde la concepción y normativa del programa se suponen transformaciones en las instituciones, tanto en la gestión como en cuestiones pedagógicas. Estos cambios no son homogéneos ni previsibles; solo se anticipa que «algo sucederá» en el marco de cada cultura institucional atravesada por su historia, por su singularidad, por su proyección de futuro. Cada escuela, a través del equipo de conducción, le dará un sentido particular al tiempo de la política educativa inmerso en el Programa Conectar Igualdad, sabiendo que cumplen un rol fundamental para que la misma pueda plasmarse en acciones concretas.

Según un informe difundido recientemente (Ministerio de Educación, 2015) y una nota publicada en el sitio Conectar Igualdad en julio de 2015, la provincia de Buenos Aires recibió la mayor cantidad de *netbooks* (1.828.342) de un total de 5 millones de computadoras repartidas en 11.476 establecimientos. Estas cifras permiten afirmar que se ha cumplido la cobertura planificada en el proyecto inicial. Este es un hito muy importante para reflexionar acerca de lo realizado, y para analizar el lugar que tienen las TIC en los proyectos institucionales de cada escuela.

Con este propósito se articuló la inclusión del seminario «Las TIC, la gestión educativa y la apropiación del espacio virtual» en la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores. Esta propuesta de formación permanente, destinada a directores y supervisores de la provincia de Buenos Aires, consta de una serie de ocho seminarios que abordan la tarea de la conducción escolar desde distintas perspectivas y que, a su vez, se articulan en torno a la idea de lo público como espacio de intervención de la gestión directiva. Se trata de una propuesta semipresencial, con una duración de dos cuatrimestres. Los encuentros presenciales de la carrera se realizan en las sedes de Gonnet (La Plata), San Miguel y Monte Grande. La cursada presencial, de frecuencia quincenal, se inició en el mes de octubre de 2014 y a julio de 2015 continúa. Del seminario que describiremos –período mayo / julio 2015– participaron más de 250 directivos, entre directores e inspectores.

3. LA PROPUESTA

El seminario «Las TIC, la gestión educativa y la apropiación del espacio virtual» tiene como propósito general integrar diversas miradas de las TIC: su lugar en la gestión institucional, sus posibilidades pedagógicas y la apropiación de técnicas y herramientas informáticas para un uso profesional y personal, desde una perspectiva crítica. Como ya se anticipó, el sentido de la propuesta se focaliza en generar condiciones para imaginar escenarios y «engarces institucionales» (EZPELETA MOYANO, 2004) para integrar las TIC considerando particularidades y necesidades de cada escuela.

Sostenemos que la integración de las TIC en el ámbito de las instituciones educativas implica repensar formas de organización institucional, los roles de diversos actores (directivos, docentes, alumnos, integrantes de la comunidad), las posibles transformaciones de los contenidos de cada disciplina, así como las mediaciones y transposiciones en el proceso de enseñanza. En las escuelas secundarias este proceso se viene desarrollando en forma muy heterogénea y con enfoques diversos.

El Programa Conectar Igualdad produjo múltiples efectos hacia el interior de las escuelas; por ese motivo, consideramos de suma importancia dar cuenta de esos sucesos –recientes y novedosos– en los materiales didácticos y actividades propuestas en el seminario. Por ello, fue necesario trazar un camino previo para escuchar a los directivos, para conocer en profundidad sus preocupaciones en relación con el programa e identificar necesidades e intereses específicos relacionados con la integración de las TIC en las escuelas.

Con estas intenciones, durante el segundo cuatrimestre de 2014 el equipo docente a cargo del seminario realizó entrevistas a directivos de escuelas secundarias públicas. Las diez entrevistas realizadas fueron un insumo muy valioso para hacer eco de las voces de los directivos en la propuesta de enseñanza del seminario, ya que buscábamos tender puentes entre los aportes académicos y el conocimiento que se da, en términos de Donald Schön, «en y durante la acción», es decir, era necesario indagar el mundo áulico desde el punto de vista de los actores institucionales:

[...] el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (SCHÖN, 1992, p. 89).

Cada equipo directivo de las escuelas que entrevistamos recrea e interpreta el enfoque del Programa Conectar Igualdad en interacción con sus propias subjetividades y sus representaciones culturales, sus ideologías y valores, sus contextos institucionales y sociales particulares. Captar parte de esta complejidad fue la tarea que realizamos y dejamos esas huellas en los materiales y en las propuestas de trabajo desarrolladas, que fueron organizadas en cuatro ejes.

3.1 LOS EJES CONCEPTUALES

En el primer eje, «Los jóvenes y las TIC», priorizamos una perspectiva que aborda y reconoce a las TIC como formas culturales que promueven modos particulares de acceso al conocimiento, nuevas alternativas para la comunicación y para establecer relaciones interpersonales y como otras formas de concebir los espacios de ocio y recreación, entre otros aspectos. Al concebir a la juventud como una categoría socialmente construida, se atribuyen diferentes significados según la historia y el contexto sociocultural; por lo tanto, reflexionamos acerca de «los diferentes modos de ser jóvenes» (URRESTI, 2005). Para suscitar la reflexión y la discusión, produjimos un documento educativo para la lectura y el estudio –módulo–, en el que presentamos los resultados de algunas investigaciones que aportan indicios acerca de gustos e intereses de algunos jóvenes que comparten determinadas condiciones materiales y de contexto sociocultural (MORDUCHOWICZ, 2014; BARBERO y otros, 2003).

98

Las transformaciones que estamos presenciando y viviendo impactan profunda y radicalmente en nuestras formas de percepción, en nuestros modos de concebir y tratar la información, en nuestras estrategias cognitivas y en las formas de producción de conocimiento. En tanto la escuela suele ser todavía concebida como aquella institución tradicionalmente encargada de la transmisión del conocimiento, nos preguntamos cómo, en este contexto de cambio, están incidiendo dichas transformaciones en las nociones de tiempo y espacio escolar. Este primer acercamiento permitió, por otro lado, comenzar a analizar el rol que juegan o deben jugar los jóvenes en las propuestas didácticas.

En el segundo eje, «La escuela, los procesos de innovación educativa y las TIC», cuestionamos la asociación acrítica entre integración de las TIC e innovación educativa. Coincidimos con Gabriela Dicker cuando explica que, bien entendida, la innovación educativa significa adoptar una posición crítica tal que, lejos de justificar lo que hagamos por ser novedoso, lo justifiquemos por ser valioso y legítimo (DICKER, 2005).

Al abordar el tercer eje, «El currículum escolar y las TIC», presentamos algunas consideraciones alrededor de la organización de los contenidos curriculares para las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, en la actualidad. Para ello se tuvieron en cuenta los planes de estudio, los programas y la organización del tiempo didáctico. Por otro lado, nos aproximamos al «currículo real» a través de las palabras de directivos y docentes.

En el siguiente eje, «La gestión de los directivos y las TIC, a nivel político, institucional y áulico», se retomaron los ejes anteriores con el fin de incluirlos en la agenda de decisiones político pedagógicas que los directivos tienen a su cargo dentro de una institución escolar. La incorporación de las TIC en la gestión institucional no solo posibilita que ciertas tareas se agilicen sino que plantea una nueva cultura de relación entre las diversas áreas y actores: administrativos, docentes, estudiantes y comunidad educativa en general. En diálogo y en un proceso compartido entre colegas se volvieron a pensar las condiciones institucionales para una integración legítima de las TIC, tanto desde una perspectiva pedagógica como desde la organización institucional asociada a una mejor gestión de la información interna y externa.

En forma transversal e integrada a estas dimensiones se abordó conceptual y operativamente una diversidad de herramientas informáticas y materiales didácticos digitales apropiados para la escuela secundaria. De esta manera, la experiencia de directores e inspectores con herramientas informáticas de producción colaborativa resultó una posibilidad para realizar un proceso metacognitivo y reflexivo en torno a las posibilidades y limitaciones de las TIC.

3.2 LOS DEBATES EN LOS ENCUENTROS PRESENCIALES Y EN LOS INTERCAMBIOS VIRTUALES

Los directores e inspectores tuvieron oportunidad de pensar –durante el seminario– nuevas dinámicas de participación sobre la base de acuerdos institucionales, entendiendo que en el encuentro entre el mundo de los jóvenes y el mundo de los adultos se van construyendo sentidos para los proyectos que se desarrollan en el marco de Conectar Igualdad.

Es importante destacar que, con la implementación de este seminario, buscábamos facilitar un espacio de reflexión con el que no siempre cuentan los directivos, por estar absortos en la vorágine de la gestión. Por tal motivo, los encuentros presenciales presentaban un marco teórico sobre los

temas a abordar, abriendo un espacio de reflexión que continuaba durante la semana en un foro de discusión dentro del campus virtual de UNIPE, que retomaba temas centrales.

En el primer eje, la consigna planteaba articular los autores que se presentaron al momento de abordar la relación entre los jóvenes y las TIC: Michel Serrés (2012), Jesús Martín-Barbero (2002, 2008, 2014), Roberto Igarza (2009, 2011) y Marcelo Urresti (2005, 2011). Cada autor aporta una mirada diferente acerca de la problemática; pueden complementarse, e invitan a la reflexión sobre qué estudiantes tenemos hoy y cuáles son sus características.

Esta propuesta de análisis, como se dijo con anterioridad, se extendió a un espacio de discusión virtual que permitía un momento de análisis más profundo, al no estar inserto en la inmediatez de la respuesta de una clase.

Como marco teórico para uno de los foros de debate se propuso la lectura de *Pulgarcita*, del filósofo francés Michel Serrés (2014), en donde se plantean –en forma bastante provocativa– las diferencias entre «ser joven hoy» y «ser joven hace cincuenta años atrás». Si bien sus planteos se contextualizan en la actualidad europea, es posible realizar vinculaciones con los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias bonaerenses.

100

En el foro virtual solicitamos que:

[...] a partir de los debates iniciados en el encuentro presencial, profundicen, reflexionen y debatan sobre la perspectiva acerca de la tecnología y su relación ontológica con el hombre y la sociedad planteada por Michel Serrés, y les preguntamos ¿qué desafíos se plantean para las transformaciones que estamos atravesando en la actualidad? (Foro eje 1, Aula Virtual de UNIPE, 2015).

La lectura suscitó en directores e inspectores reflexiones en torno a sus relaciones con los jóvenes estudiantes de las escuelas donde son autoridades y algunos planteos en torno al rol de los docentes.

Respecto a los jóvenes señalan:

Nuestros alumnos nacieron con la nueva tecnología, para ellos los tiempos son rápidos, el contacto con las pantallas es natural. Tenemos alumnos inquietos, creativos, activos, que están en movimiento y son protagonistas de sus propios conocimientos, tienen una forma diferente de acercarse a ellos. Tienen el saber delante de ellos. (Directora A de una escuela secundaria pública de gestión estatal, zona rural de la provincia de Buenos Aires, 2015).

Tenemos que actualizarnos, pero más que nada entender qué tipo de alumnos tenemos frente, sus razonamientos, las herramientas conceptuales que manejan, los profesores necesitamos no solo aprender a utilizar tecnologías sino «comprenderlas», entender el uso de Facebook, Twitter, Instagram, en fin, redes sociales donde nuestros alumnos hoy en día forman su identidad como seres humanos. (Directora B de una escuela secundaria pública de gestión estatal, zona urbana de la provincia de Buenos Aires, 2015).

Al pensar en las transformaciones de los jóvenes y su lugar dentro de la escuela, surgen interrogantes que los hacen replantear su propio rol como directivos y los asuntos relacionados con la forma de acompañar a los docentes en este proceso de cambio.

¿Seguimos conduciendo escuelas al margen del mundo, del contexto, como islas, o proponemos proyectos institucionales que a la altura de los tiempos les ofrezcan a los jóvenes saberes productivos que valgan la pena ser aprendidos, que quieran ser aprendidos, aun sabiendo que por el momento de «revolución» lo incierto, y desorganizado es posible? (Directora C de una escuela secundaria pública de gestión estatal, escuela del centro de una zona urbana de la provincia de Buenos Aires, 2015).

Quienes estamos frente a una institución, ¿cómo los interpelamos y tratamos de generar interés en una clase?, ¿del mismo modo en que lo veníamos haciendo? ¿Estamos de alguna manera preparados para asumir estos cambios y reinventarnos al ritmo de las TIC? Creo necesario comenzar a tejer nuevos lazos, repensar nuestra función y tener más presente esta «presunción de competencia» de la que habla Serrés, dando por sentado que los alumnos ya han tenido acceso a la información que nosotros pretendemos enseñar (Directora D de una escuela secundaria pública de gestión estatal, zona urbana de la provincia de Buenos Aires, 2015).

Los directivos reconocen los cambios de los jóvenes e identifican en sus alumnos las nuevas formas de ser, de conocer y de «estar» en el mundo, lugar donde conviven los jóvenes con los adultos. En esta línea, se plantea la necesidad de reinventar las instituciones educativas, reflexionar sobre el rol de los docentes, repensar su propia función como directivos.

La introducción de las TIC en las aulas está poniendo en evidencia una nueva definición de roles, especialmente para los alumnos y docentes. Los primeros, gracias a estas nuevas herramientas, están adquiriendo mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salirse de su rol clásico como única fuente de conocimiento. Hay incluso una percepción de la superación de las competencias de los alumnos por sobre la de los docentes. Esto genera incertidumbres y temores; realidad que obliga a una readecuación creativa de la institución escolar (LUGO, 2010, p. 58).

Analizando los intercambios que se produjeron, podemos dar cuenta de la tensión existente entre la incorporación de las TIC y el desafío que esa incorporación presenta para los docentes y directivos. Entre las respuestas dadas que permiten inferir esa tensión, podemos citar las siguientes:

Con el avance de la tecnología, herramienta facilitadora de la comunicación, la civilización, la cultura, y las relaciones humanas han cambiado y seguirán cambiando [...]. Es verdad que las instituciones fueron inventadas en un periodo donde el mundo no era lo que hoy es.

»Desde la aparición de la escritura, luego pasando por la imprenta, hasta llegar a la actualidad, y como dice Serrés, «nuestra cabeza está en las manos... al alcance de los pulgares». Esto hace que debamos mirar con otros lentes, rever, repensar, achicar esta brecha generacional [...] comprendiendo que debemos cambiar nuestra cabeza, aceptando y entendiendo que existe otra forma de relacionarnos [...] que el mundo cambió, al igual que la manera de relacionarnos.

»Acordando con Serrés, hay un nuevo tiempo, un nuevo espacio, un nuevo acceso a la información, un nuevo mundo [...] podemos decir que tenemos el mundo en nuestras manos... pero ¿qué hacemos con ello? Está en nosotros en saberlo aprovechar... Y sí, estoy de acuerdo en que es todo un desafío (Directora B de una escuela secundaria pública de gestión estatal, zona urbana de la provincia de Buenos Aires, 2015).

102

Como señala Michel Serrés, nos encontramos en un momento de adaptación a la tecnología, que se enfrenta a su vez a instituciones que en este aspecto son obsoletas. La revolución está en nuestras manos; hoy hace falta un cambio en nuestros esquemas mentales que nos permita comprender las nuevas formas de circulación del saber y la palabra. Hoy nos encontramos con una posición activa ante los medios tecnológicos y de comunicación, que nos permiten construir nuevas formas de enseñar, siempre y cuando nosotros flexibilicemos la enseñanza en el aula y las formas de gestión (Inspectora de escuelas secundarias públicas de gestión estatal, zona urbana de la provincia de Buenos Aires, 2015).

4. DE LA PROPUESTA DEL SEMINARIO A LAS ACCIONES DE GESTIÓN PEDAGÓGICA: LA OPINIÓN DE LOS DIRECTIVOS

Al finalizar el seminario se realizó una encuesta anónima que fue administrada a los 217 participantes: directivos de escuelas públicas (secundarias y primarias, de gestión pública y privada). La población que focalizamos en este estudio es el conjunto de directores e inspectores de escuelas secundarias públicas de gestión estatal. De este universo, respondieron la encuesta 85 participantes.

La encuesta de opinión tenía un doble propósito. Por un lado, realizar una evaluación del seminario a partir de la consulta a los participantes sobre el enfoque conceptual, los materiales didácticos empleados, la calidad de los encuentros presenciales, las alternativas de interacción y comunicación y la forma de evaluación del seminario. Por otro lado, algunas preguntas referían a la forma de gestionar proyectos con TIC desde su rol de directivos.

La distribución por área de especialización fue la descrita en la tabla 1.

TABLA 1
Distribución por área de especialización

Área de especialización	Cantidad
Educación Secundaria	71
Educación Técnico Profesional	4
Educación Artística	1
Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	3
Educación Rural	2
Otro	9
Total	90

Fuente: Elaboración propia. Año 2015.

Nota: Suman más de 85 porque hay más de un cargo por persona.

Con respecto al seminario, el 77,65% de los participantes que respondieron la encuesta de opinión lo calificaron como «muy bueno / excelente», y el 96,47% de los asistentes aseguró que recomendaría su cursado. Estos dos indicadores con valoraciones positivas sugieren que la oferta académica fue apreciada y las expectativas de los participantes fueron satisfechas. Respecto a las sugerencias de mejora, los encuestados proponen extender el tiempo de cursado del seminario y sugieren un trabajo más intenso con herramientas informáticas, en particular, las que propician trabajo colaborativo.

Se rescatan algunas voces que dan cuenta de lo anterior:

El tiempo de duración del seminario debería ser mayor. Profundizar más la enseñanza en herramientas de producción.

Creo que debería haber más encuentros, así podrían acompañarnos en el descubrimiento de programas, herramientas, inspeccionarlas, conocerlas, hacerlas nuestras; así, con mayor seguridad orientaríamos a los docentes en cada una de las áreas. Como experiencia personal pude transmitir mucho de lo aprendido pero considero que aún me falta camino por recorrer.

Quizás profundizar algunas de las herramientas para nuestra gestión, pero sé que eso depende del tiempo, el cual no es demasiado.

Respecto a la forma de gestionar proyectos con TIC desde su rol de directivos, el 75% de los encuestados considera que la cantidad de *netbooks* resulta suficiente para la integración de proyectos con TIC. Es decir, a cinco años de implementación del Programa Conectar Igualdad, la cobertura se considera realizada.

En la encuesta de opinión se trabajó sobre acontecimientos que podían incidir como elementos obstaculizadores, y se solicitó que cada uno señalara tres acciones para potenciar la integración de las TIC en su escuela y/o distrito escolar.

Para evaluar el nivel de incidencia de los acontecimientos obstaculizadores para integrar las TIC en la escuela o grupo de escuelas donde se desempeña como directivo, se consideraron diferentes dimensiones:

- a) Aspectos técnicos (ítems 1 a 6).
- b) El lugar de las familias (ítem 7).
- c) Asuntos relacionados con los estudiantes (ítems 8 a 10).
- d) Asuntos relacionados con los docentes (ítems 11 a 16).
- e) Cuestiones sobre la gestión pedagógica de las TIC (ítems 17, 18, 19 y 20).

104

En el Anexo 1 se detallan los ítems y valor relativo asignado a cada uno, según la opinión de los directivos encuestados.

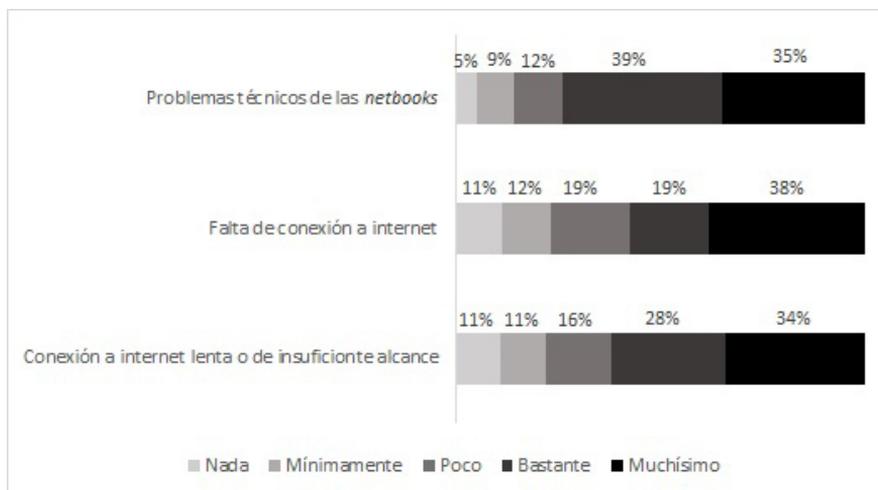
a) Aspectos técnicos

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los directivos asignan gran incidencia a los aspectos técnicos para la viabilidad de los proyectos con TIC.

El tema del acceso a internet, así como las operaciones de seguridad relacionadas con el desbloqueo de *netbooks* y el soporte especializado en el mismo establecimiento, son las grandes demandas de las escuelas a las políticas públicas de inclusión digital. También se nota una incipiente preocupación, en gran parte dada por los elementos anteriores, en el hecho de que los estudiantes están dejando de llevar sus *netbooks* a la escuela. Más de la mitad de los consultados señalan que los referentes TIC no pueden atender las demandas; por lo tanto, es frecuente que no funcionen. Se podría plantear entonces que si las condiciones de conexión y soporte no son las adecuadas, de qué sirve que el estudiante lleve su máquina todos los días.

GRÁFICO 1.

Opinión de directores e inspectores de escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires sobre la incidencia de aspectos técnicos



Fuente: Encuesta de opinión realizada en junio 2015. UNIPE.

El tema del acceso a internet, así como las operaciones de seguridad relacionadas con el desbloqueo de *netbooks* y el soporte especializado en el mismo establecimiento, son las grandes demandas de las escuelas a las políticas públicas de inclusión digital. También se nota una incipiente preocupación, en gran parte dada por los elementos anteriores, en el hecho de que los estudiantes están dejando de llevar sus *netbooks* a la escuela. Más de la mitad de los consultados señalan que los referentes TIC no pueden atender las demandas; por lo tanto, es frecuente que no funcionen. Se podría plantear entonces que si las condiciones de conexión y soporte no son las adecuadas, de qué sirve que el estudiante lleve su máquina todos los días.

Podríamos afirmar que para que el Programa Conectar Igualdad sea viable y pueda tener más incidencia en las escuelas secundarias bonaerenses públicas, se deben generar mejores condiciones técnicas para la sustentabilidad del proyecto. Además de la entrega de las *netbooks*, se hace necesario –a nivel de política educativa– implementar propuestas superadoras para el mantenimiento de los equipos, en las cuales cobren relevancia recursos humanos con perfiles específicos.

En líneas generales, los directivos realizan juicios de valor positivos acerca de la labor desarrollada por los referentes TIC y, a la vez, el 64,8% de los encuestados señala que el tiempo que pueden dedicar a cada escuela

resulta insuficiente para atender las demandas. Esta situación plantea una fuerte tensión para los directivos, porque al buscar soluciones se enfrentan a problemáticas relacionadas con la autonomía escolar: ¿Puede una escuela nombrar dentro de su cuerpo docente a su propio referente TIC? ¿Qué intersticios encuentran los directivos para dar respuesta a las demandas técnicas ante la escasez de recursos?

La integración de las TIC en las escuelas puede encuadrarse dentro de los procesos de cambio escolar. Al respecto, existen diferentes abordajes acerca de cómo lograr transformaciones en las escuelas, y si estas deben responder a un movimiento de arriba hacia abajo (decisiones de nivel macro que se implementan en los niveles meso y micro) o a la inversa, es decir que las administraciones educativas interpreten los cambios que se proponen desde algunas escuelas y los generalicen hacia el conjunto mediante las políticas. En ambos sentidos se juegan cuestiones relacionadas con la autonomía escolar, es decir, en qué medida cada institución está habilitada para la toma de decisiones y cuál es el alcance de estas: organizativo, curricular, administrativo (Informe SITEAL, 2014, p. 113-114).

En este sentido, ante la escasa disponibilidad de *netbooks* en funcionamiento, algunos directivos propusieron como solución alternativa y provisoria disponer en la dirección de un conjunto de computadoras portátiles para distribuir en los cursos cuando los profesores lo requirieran. ¿Pone en tensión esta solución el modelo 1 a 1, al no considerar el impacto de la inserción de las *netbooks* en el seno familiar?

106

Con estos ejemplos ponemos en evidencia la importancia de la trama en donde se insertan soluciones técnicas, entendiendo que muchas decisiones ponen en tensión fundamentos de las políticas de inclusión digital.

Una cuestión que podemos afirmar es que detrás de estas tensiones hay problemas para resolver. Sin embargo, llama la atención que de los 85 directivos encuestados, solamente nueve –es decir, el 10,6%– nombraron como acción prioritaria para su gestión la mejora del servicio técnico.

b) El lugar de las familias

En este aspecto, vale la pena destacar que la «no colaboración por parte de las familias» no se evidencia como un obstaculizador: el 63,4% opina que no afecta, afecta mínimamente o afecta poco.

c) Asuntos relacionados con los estudiantes

Más de la mitad de los directivos (54,9%) señala como elemento obstaculizador que los estudiantes no llevan las computadoras a las clases, mientras que el 67,6% señala que la asociación de las TIC a un uso lúdico también resulta un inconveniente a la hora de pensar actividades de integración de las TIC.

d) Asuntos relacionados con los docentes

El 67% de los directivos señala que los docentes todavía no planifican actividades con TIC. Esta es una preocupación para los directivos, tanto que la mayoría propone como acción prioritaria acompañar a los docentes desde su rol para integrar las TIC en el proyecto educativo institucional. Una de las estrategias es trabajar con las planificaciones docentes. Los directivos lo señalan a través de las siguientes propuestas:

- Socialización de secuencias didácticas que las incluyan como modelos para orientar la integración en diferentes disciplinas.
- Generación de espacios para la planificación colectiva facilitando la comunicación de experiencias que incluyan a las TIC.
- El desarrollo de los temas del currículo a partir del uso de las TIC.

107

El temor a la pérdida de autoridad sigue estando presente en la visión de los directivos. Se relaciona directamente con la falta de experiencias didácticas ricas y superadoras. Nos preguntamos en qué medida las «gramáticas escolares» (TYACK y CUBAN, 2001) que no consideraban estos nuevos escenarios definen una suerte de «zona de confort» establecida por acuerdos tácitos que llevan a preservarlas sin alteraciones de ningún tipo. Así, cualquier cosa que atente contra ese equilibrio se percibe como una amenaza, y la misma gramática actúa como coraza que dificulta los cambios (CICALA y BORDIGNON, 2015, p. 2).

En palabras de una directora participante del seminario:

La llegada de las *netbooks* finalmente produjo diferentes estados de ánimo. En un primer momento entusiasmo, expectativa, luego indiferencia, curiosidad, sensaciones de ser muy habilidosos o de eso «ni idea». Algunos las llevan, otros las hacen guardar, pero lo que sí es seguro es que llegaron y están generando en la gramática de la escuela un movimiento del espacio, que hasta su llegada parecía ser «seguro». Empezamos y seguiremos ese lento y paulatino camino hacia la construcción de espacios de alfabetización digital. (Directora E de una escuela secundaria pública de gestión estatal, zona urbana de la provincia de Buenos Aires, 2015.)

El gran voto de confianza parece depositarse en la capacitación. Si bien el 60,6% de los encuestados afirma que los docentes tienen posibilidad de capacitarse, 40 de los 85 directivos que respondieron la encuesta anunciaron como acciones próximas de su gestión la capacitación para los docentes, entendiendo que es un elemento clave para producir transformaciones en las escuelas. Algunos hacen referencia a ciertas particularidades o requisitos:

- Generar espacios institucionales a fin de capacitar a los docentes en propuestas que impulsen el uso de las TIC en el aula.
- Motorizar capacitaciones en servicio para que partan de contextos áulicos reales y a pedido de los docentes.
- Profundizar los vínculos escuela secundaria / universidad a través de proyectos de extensión y focalizarlos al aula y al uso de las TIC.

e) Cuestiones sobre la gestión pedagógica de las TIC

Respecto a obstáculos en torno a la gestión pedagógica de las TIC, los resultados de la encuesta de opinión muestran que hay un acuerdo bastante grande (69,01%) en que la inserción de las TIC genera una mayor carga de trabajo para los docentes.

108

Podemos interpretar esta problemática desde dos perspectivas. Por un lado, asociándola al conocido discurso de los docentes respecto a la falta de tiempo en relación con la cantidad de contenidos que deben trabajar durante cada ciclo lectivo. La integración curricular de las TIC implica, en ocasiones, expandir el tiempo para trabajar los temas en profundidad. Aquí aparece un problema de orden curricular. En esta línea, se generan oportunidades para revisar cuestiones curriculares, para priorizar contenidos, para interpretar cómo las TIC están imbricadas en los temas de enseñanza antes de considerarlos como tal. Es decir, considerar en los procesos de transposición didáctica cómo se construye el conocimiento en una sociedad donde las TIC tienen un carácter más estructural que instrumental. Nos alejamos de la mirada de las TIC como recurso didáctico para la enseñanza, para pensar en nuevos conocimientos que emergen al integrar las TIC como parte de nuestra cultura.

Por otro lado, el obstáculo puede referirse a que planificar propuestas de enseñanza mediadas con TIC lleva tiempo extra a los docentes, especialmente durante las primeras formulaciones de las propuestas, y no siempre se obtiene el reconocimiento esperado, ya sea por parte de los estudiantes como tampoco de parte de la institución escolar.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El seminario «Las TIC, la gestión educativa y la apropiación del espacio virtual» presentado en este artículo tuvo como propósito general integrar diversas miradas acerca de las TIC, tanto desde su lugar en la gestión institucional como sus posibilidades pedagógicas hasta la apropiación de técnicas y herramientas informáticas para un uso profesional y personal, desde una perspectiva crítica.

En el seminario de referencia se propusieron reflexiones, discusiones y elaboración de nuevas ideas que fueran producto del trabajo colectivo y de pensar prácticas educativas inclusivas, innovadoras, respetuosas de los tiempos escolares, valiosas por lo que generan y potencian. Se propició pensar en proyectos de integración de las TIC en el marco de una educación secundaria obligatoria que da posibilidad de seguir construyendo trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de crecimiento de autonomía del estudiante, de fortalecimiento del rol de los docentes y de presencia académica destacada a los directivos.

La consulta realizada a 85 directivos de escuelas secundarias públicas de gestión estatal, en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad permite afirmar que:

- Los principales elementos obstaculizadores para la integración de las TIC en los proyectos institucionales son: los problemas técnicos de las *netbooks* (73,1% señalan que inciden bastante o mucho), la falta de planificación con TIC de los profesores (69,1% indican que incide bastante o mucho) y que la inserción de las TIC genera mayor trabajo para los docentes (69,1% opinan que incide bastante o mucho).
- Las principales acciones de gestión que visualizan los directivos refieren a, por un lado, proponer capacitaciones que tengan en cuenta la realidad de cada escuela y, por otro lado, el asesoramiento y acompañamiento a los docentes a través de la planificación de propuestas de enseñanza donde las TIC sean una oportunidad para aprender.

Los directivos cumplen un rol fundamental al ocuparse de buscar estrategias y alternativas para que los programas de inclusión digital sean sustentables y modifiquen las gramáticas escolares a través de procesos reflexivos que integren a docentes, estudiantes y familias.

En el marco del Programa Conectar Igualdad, el seminario invitó a pensar qué transformaciones deben contemplarse en los procesos burocráticos, dado que incluir *netbooks* en las escuelas implica también considerar la inversión de tiempo y dinero, y la inclusión de perfiles nuevos. No se trata solo del acceso a los equipos; es necesario también pensar en el mantenimiento y la actualización de *hardware* y de *software*. ¿Qué y quién/es lo hacen? Algunos directores hacen referencia a la buena voluntad de algunos docentes. Para sostener proyectos a largo plazo dentro de la trama burocrática hay revisar qué mecanismos institucionales facilitarían la sustentabilidad de este tipo de proyectos. El desafío pendiente es pensar en las condiciones necesarias para que la integración significativa de las TIC en las tareas de gestión escolar pueden implicar una transformación y no una acumulación de tareas.

Los nuevos escenarios que propone el Programa Conectar Igualdad –con sus luces y sus sombras– generan modificaciones profundas no solo en el aula, que es el espacio privilegiado de los docentes, sino también en las formas de organizar y considerar los tiempos de estudiantes y de docentes. Nuevas organizaciones burocráticas –en el mejor sentido de la palabra– son necesarias para el mantenimiento de las *netbooks*, condición de base para el trabajo pedagógico posterior.

110

Una clave transformadora para la mirada pedagógica de los proyectos es que en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires se instale el trabajo con otros y para otros. La integración de las TIC –además de las bondades que genera una inclusión genuina en cada espacio curricular– resulta una buena oportunidad para revisar aspectos que eran invisibles por la cotidianidad escolar.

ANEXO 1

Señale el nivel de incidencia de cada uno de los siguientes acontecimientos, como obstaculizadores para integrar las TIC en la escuela o grupo de escuelas donde se desempeña como directivo.

Encuesta de opinión en el marco del Seminario «Las TIC, la gestión educativa y la apropiación del espacio virtual», UNIPE 2015.

Porcentajes de acuerdo sobre el nivel de incidencia de acontecimientos, como obstaculizadores para integrar las TIC en la escuela o grupo de escuelas donde se desempeña como directivo

Elemento obstaculizador	No afecta (nada / mínimamente)	Poco (3)	Afecta (bastante / mucho)
1 Falta de conexión a internet	21,13	19,72	59,15
2 Conexión a internet lenta o de insuficiente alcance	18,31	14,08	67,61
3 Problemas técnicos de las <i>netbooks</i>	11,27	15,49	73,24
4 El software que tienen las <i>netbooks</i> no se conoce	11,27	26,76	61,97
5 Las <i>netbooks</i> no son suficientes para la cantidad de estudiantes	54,93	21,13	23,94
6 Los referentes TIC no pueden atender las demandas	16,90	18,31	64,79
7 Las familias no colaboran	33,80	29,58	36,62
8 Los estudiantes no llevan las computadoras a las clases	18,31	26,76	54,93
9 Los estudiantes están desmotivados	35,21	23,94	40,85
10 Los estudiantes asocian a las TIC con un uso lúdico	12,68	19,72	67,61
11 Los docentes no planifican actividades con tic	9,86	21,13	69,01
12 Los docentes no emplean las <i>netbooks</i> para uso personal	30,99	40,85	28,17
13 Los docentes tienen temor a perder autoridad frente a los estudiantes	15,49	28,17	56,34
14 Los docentes no tienen posibilidad de capacitarse	35,21	25,35	39,44
15 Los docentes no trabajan en forma colaborativa	15,49	22,54	61,97
16 La capacitación que reciben los docentes no es suficiente	22,54	21,13	56,34
17 Los profesores del área TIC no están actualizados	42,25	19,72	38,03
18 El uso pedagógico de las TIC no es un elemento prioritario en el pei	36,62	22,54	40,85
19 La inserción de las TIC genera mayor trabajo para los estudiantes	45,07	30,99	23,94
20 La inserción de las TIC genera mayor trabajo para los docentes	12,68	18,31	69,01

BIBLIOGRAFÍA

- CICALA, R. y BORDIGNON, F. (2015). «Unidad Didáctica N.º 2: La escuela, la innovación escolar y las TIC». Material producido para el seminario «Las TIC, la gestión educativa y la apropiación del espacio virtual». Diplomatura en formación para directores e inspectores. Gonet: UNIPE.
- Consejo Federal de Educación (2010). «Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad». Resolución 123, Anexo I.
- DIKER, G. (2005). «Los sentidos del cambio en educación». En Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER, *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- EZPELETA MOYANO, J. (2004). «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación». En *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, abril-junio 2004, vol. 9, n.º 21, pp. 403-424.
- IGARZA, R. (2010). «Nuevas formas de consumo cultural: Por qué las redes sociales están ganando la batalla de las audiencias». *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo, nov. 2010, vol. 7, n.º 20, pp. 59-90.
- LUGO, M. T. (2010). «Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias». *Revista Fuentes*, n.º 10, pp. 52-68. Universidad Virtual de Quilmes / Universidad Católica Argentina. Disponible en: www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/yjxytfaw.pdf.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002). «Jóvenes: comunicación e identidad». *Pensar Iberoamérica*, n.º 0, febrero 2002. Disponible en: www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2008). «El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades». En Roxana MORDUCHOWICZ (coord.), *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- MARTÍN-BARBERO, J. y otros (2003). *Usos adolescentes de internet. Cibernautas y cibercreadores*. Guadalajara: Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO.
- Ministerio de Educación. Programa Conectar Igualdad (2011). «Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad». Buenos Aires: Equipos Técnicos de Universidades Nacionales, noviembre. Disponible en: www.aprender.entrieros.edu.ar/recursos/nuevas-vozes-nuevos-escenarios-estudio-evaluativo-sobre-el-programa-conectar-igualdad.htm.
- Ministerio de Educación. Programa Conectar Igualdad (2015). «Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas». Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa. Buenos Aires: Equipos Técnicos de Universidades Nacionales, enero. Disponible en: www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=126462.
- MORDUCHOWICZ, R. (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- MORDUCHOWICZ, R. (2014). *Los chicos y las pantallas: Las respuestas que todos buscamos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Programa Conectar Igualdad (2015). «La Presidenta entregó la netbook 5 millones». Conectar Igualdad, 3 de julio. Disponible en: www.conectarigualdad.gob.ar/noticia?pagina=8.

- SAGOL, C. (2012). «Material de lectura: De qué hablamos cuando hablamos de Modelos 1 a 1». *El modelo 1 a 1, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SERRES, M. (2012). *Pulgarcita*. París: Manifestos le Pommier 2012. Traducción hecha por Luis Alfonso Palau, Medellín, 2013.
- SITEAL (2014). «Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina». Buenos Aires: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- URRESTI, Marcelo (2005). *Culturas juveniles*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Neuquén, septiembre.
- URRESTI, Marcelo (2011). «La masculinidad en la encrucijada». En M. MARGULIS (ed.), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (145-154). Buenos Aires: Biblos.
- VAILLANT, D. (2014). «Formación docente en escenarios TIC». *Revista e-Curriculum*, San Pablo, n.º 12, v. 02 mayo/octubre. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponible en: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- VACCHIERI, A. (2013). *Programa TIC y educación básica. Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Argentina*. UNICEF. Disponible en: www.unicef.org/argentina/spanish/Argentina_ok.pdf.

«NUNCA PENSÉ EN SER DIRECTORA». LA INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL EN EL LIDERAZGO DIRECTIVO, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS

Erika Ivonne Mestizo*

SÍNTESIS. El presente artículo presenta resultados del estudio desarrollado en el municipio de San Salvador, El Salvador, sobre factores que inciden sobre el liderazgo directivo, donde la formación inicial fue una de las categorías de análisis. Dichos resultados tienen puntos de coincidencia con los antecedentes teóricos, en cuanto a la necesidad de mejorar la formación docente e inducción para los puestos directivos, y al mismo tiempo difieren respecto de su incidencia en el desempeño del liderazgo en la gestión escolar. Estos datos concuerdan con la política de desarrollo profesional docente de El Salvador, que reconoce la necesidad de mejorar la formación de los directivos. Para el estudio, fueron establecidos participantes de nueve centros escolares identificados como ambientes difíciles, a partir del contexto económico, social y político del país.

A manera de conclusión, se observa que los participantes circunscriben la formación inicial a la práctica docente, y no como mecanismo de aprendizaje para el liderazgo en la dirección escolar. Por otro lado, además de los aspectos administrativos, los directivos asignan especial relevancia a las competencias de habilidades sociales, aprendidas en su historia profesional y dentro de un contexto desfavorable.

Palabras clave: gestión; liderazgo educativo; dirección escolar; contextos difíciles; El Salvador; formación inicial docente.

«NUNCA PENSEI EM SER DIRETORA». A INCIDÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NA LIDERANÇA DIRETIVA, DA PERSPECTIVA DOS DIRETORES

SÍNTESE. O presente artigo apresenta os resultados do estudo sobre fatores que incidem na liderança diretiva, desenvolvido no município de São Salvador, El Salvador, no qual a formação inicial foi uma das categorias de análise. Estes resultados têm pontos de coincidência com os antecedentes teóricos, quanto à necessidade de melhorar a formação docente e o encaminhamento para postos diretivos e, ao mesmo tempo, diferem em relação à sua incidência no desempenho da liderança na gestão escolar. Esses dados concordam com a política de desenvolvimento profissional

* Orientadora escolar. Liceo Salvadoreño. Corporación de Hermanos Maristas de El Salvador.

docente de El Salvador, que reconhece a necessidade de melhorar a formação dos diretores. Para o estudo, foram estabelecidos participantes de nove centros escolares identificados como ambientes difíceis, a partir do contexto econômico, social e político do país.

Como conclusão, observa-se que os participantes circunscrevem a formação inicial à prática docente e não a mecanismos de aprendizagem para a liderança na direção escolar. Por outro lado, ademais dos aspectos administrativos, os diretos dão especial importância às competências de habilidades sociais, aprendidas em sua história profissional dentro de um contexto desfavorável.

Palavras-chave: gestão; liderança educativa; direção escolar; contextos difíceis; El Salvador; formação inicial docente.

I NEVER THOUGHT OF BEING A DIRECTOR. THE EFFECT OF INITIAL TRAINING ON THE DIRECTOR'S LEADERSHIP, FROM THE DIRECTORS' PERSPECTIVE

ABSTRACT. This article provides the findings of the study carried out in the municipality of San Salvador, El Salvador, on the factors influencing school management leadership, and wherein initial training was one of the analysis categories. Such findings record points of coincidence with theoretical antecedents, in terms of the need to improve education and induction of teachers aspiring to hold management positions, yet, they also evidence differences regarding their influence on leadership performance in school management. These data are in consonance with teachers' professional development policy of El Salvador, which acknowledges the need to improve directors' training. For this study, respondents were selected from nine school centres, identified as difficult environments considering the economic, social and political context of the country.

To conclude, respondents were observed to limit the initial education to teaching practice instead of considering it a learning mechanism for leadership in school management. On the other hand, apart from the administrative aspects, directors grant particular relevance to social skills competences learnt in their professional background, in a non-favourable context.

Keywords: management; educational leadership; school management, difficult contexts, El Salvador, initial teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, los términos *liderazgo* y *dirección escolar* son inseparables, por la naturaleza misma de las funciones en la dirección, y también porque el liderazgo se ha vuelto un eje de las propuestas de mejora en las instituciones educativas.

Mulford (2006, citado en BOLÍVAR, 2010) sostiene que, agotados tanto los modelos de planificación racional de reformas externas, como los modelos burocráticos de gestión escolar, existe la tendencia a depositar en los líderes la generación de los procesos de mejora en las instituciones. En esa misma línea, Pozner (2007) sostiene que los sistemas jerárquicos obstaculizan el trabajo creativo y en equipo, los cuales parecen ser competencias asociadas a un nuevo liderazgo en la gestión escolar.

Partiendo de la literatura e investigaciones a nivel internacional sobre liderazgo educativo, además de documentos nacionales, el presente estudio se enfoca en la experiencia de directores considerados exitosos en su gestión, aun en condiciones desfavorables. El trabajo se realizó con directivos de centros de Educación Básica del sector oficial ubicados en nueve municipios del departamento de San Salvador, El Salvador.

Los centros escolares tomados para el estudio son considerados ambientes o entornos difíciles, ya que se sitúan en municipios que presentan algún grado de exclusión social¹. Por otro lado, el sistema educativo presenta otras características que complican el panorama, como la ausencia de una visión de educación y los continuos cambios en cada gestión de gobierno, además de, por supuesto, las transformaciones socioculturales y la agudización de la violencia a escala nacional.

Estas dificultades pudieran ser los motivos en los que algunos directivos se amparan para justificar la falta de proactividad, pero también la motivación para que los líderes promuevan cambios, tal como lo sostienen diversos autores (URIBE, 2007; BOLÍVAR, 2010).

El objetivo del presente artículo es mostrar la opinión de los directivos acerca de la incidencia de la formación inicial en el liderazgo que ellos ejercen en sus centros escolares.

¹ De acuerdo al Mapa de Pobreza Urbana y Exclusión Social (2010), el 70% de la población salvadoreña enfrenta una situación de la exclusión social. Ver www.pnud.org.sv/2007/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,253/Itemid,99999999/?mosmsg=Est%20E1+intentando+acceder+desde+un+dominio+no+autorizado.+%28www.google.com.sv%29.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 GESTIONAR Y LIDERAR

Las principales tendencias de análisis sobre gestión escolar en las escuelas efectivas subrayan la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y en la conducción institucional (ALVARIÑO y otros, 2000).

En este punto, es importante hacer una distinción entre *gestionar* y *liderar*. *Gestionar* tiene que ver con mantener ciertas opciones presentes y plantearse la posibilidad de introducir cambios que promuevan operaciones y rutinas al interior de la organización, mientras que *liderar* va más allá e implica reconsiderar las opciones presentes y plantearse la posibilidad de introducir cambios que promuevan la mejora (ROBINSON, HOHEPA y LLOYD, 2009, citado en HORN y MARFAN, 2010).

2.2 LIDERAZGO EDUCATIVO

118

Algunos relacionan la idea de liderazgo a lo pedagógico, es decir, ir alternando las condiciones del centro y del aula, para que mejoren tanto la educación como las prácticas docentes en el aula (MURILLO, 2006, citado en BOLÍVAR, 2010).

Las últimas investigaciones acuñan el término de *liderazgo distribuido*, donde las soluciones no dependen de una cúspide al mando sino que provienen de una organización distribuida, de modo que los docentes desarrollen competencias y las responsabilidades se precisen en más personas y no solo en el director (BOLÍVAR, 2010).

2.3 LA FUNCIÓN DIRECTIVA

El director se acompaña de un equipo directivo cuyas funciones se encuentran más o menos formalizadas en los reglamentos escolares. En muchos casos, se relevó –desde el plano de la normativa– se espera que el liderazgo pedagógico, sea ejercido por especialistas integrantes de estos equipos, como son los coordinadores docentes, subdirectores o jefes técnicos. Sin embargo, las principales funciones de los directores se sitúan en llevar a cabo el funcionamiento de la organización, la participación de la comunidad educativa y la convivencia, pero solo desde el área administrativa (OREALC-UNESCO, 2014).

Los directores deben cumplir, entonces, una labor de organización y canalización de los equipos directivos y de las instancias más amplias de participación escolar, para lo cual serán necesarias habilidades para movilizar a su equipo.

Pozner (2007) enfatiza que la dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar, pues la jerarquía entendida como control ha probado ser desalentadora para el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, y obstaculiza el trabajo creativo de casi todos, al tiempo que no concibe el trabajo en equipo.

2.4 FORMACIÓN DOCENTE

Como señala Pont (2009; DONOSO, BENAVIDES, CANCINO y otros, 2012), la formación de directores debe ser entendida como un proceso continuo que les guíe y acompañe durante el ejercicio de su profesión y los ayude a enfrentar los cambios a lo largo de los años.

Idealmente, el desarrollo del liderazgo empieza con la formación inicial docente, donde debiese ser reclutado como candidato a director según el talento demostrado para esta labor, lo que implica una formación con proceso de inducción en los primeros años de ejercicio como director (DONOSO, BENAVIDES, CANCINO y otros, 2012).

Abonando esta premisa, Bolívar (2010) habla de dejar de idealizar atributos al director o directora como si fuera de su exclusividad el logro de cada una de las necesidades de la institución. El autor propone la necesidad de potencializar el liderazgo del docente.

Sin embargo, el panorama real parece ser diferente, pues aunque se han desplegado muchos esfuerzos para ofrecer desarrollo profesional a los docentes en ejercicio, con frecuencia se limitan a talleres breves, que brindan poca oportunidad y escaso apoyo para aplicar metodologías nuevas en las aulas (HUNT, 2009).

En muchos países latinoamericanos, las oportunidades de formación docente existentes tienen impacto limitado en las prácticas de aula. El énfasis de la formación es teórico y poco orientado a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas específicas (VAILLANT, 2013).

Lord y Miller (2000, citado en MONTECINOS, 2003) señalan que la formación de profesores líderes apunta a resolver tres problemas críticos para reformas a gran escala: alcance, persuasión y permanencia de los cambios.

Además de ello, Vaillant (2013) dice que la formación inicial debe ser considerada a la luz de una compleja red de factores entre los cuales están el entorno laboral, las remuneraciones e incentivos y el sistema de evaluación del desempeño docente.

3. MARCO CONTEXTUAL

De acuerdo a la Ley General de Educación de El Salvador, capítulo III, «son Centros Oficiales de Educación aquellos cuya dirección corresponde al Estado por medio del Ramo correspondiente y su financiamiento es con cargo al Presupuesto General de la Nación» (MINED, 1996).

En el país, la función principal de la Dirección Escolar, según el artículo 48 de la Ley de la Carrera Docente, es coordinar las actividades administrativas y técnicas propias de cada organismo para el funcionamiento del centro educativo. Asimismo, la ley exige que el director o directora se rija bajo los procedimientos legales establecidos (MINED, 2006).

120

En cuanto a los requisitos para el desempeño del cargo, el artículo 47 determina que el director o subdirector en instituciones educativas, debe ser Docente Nivel Dos como mínimo y haber sido seleccionado por los maestros del centro educativo (MINED, 2006). La primera vez, es el Tribunal quien nombra, y en la ratificación del cargo intervienen los docentes.

Además de estos requisitos, el artículo 44 hace mención de otros, entre los que podemos mencionar el de someterse al proceso de selección, gozar de prestigio moral, de competencia profesional y no haber sido sancionado por faltas graves en los cinco años antes de la elección (MINED, 2006).

3.1 FORMACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS DE EL SALVADOR

El director o directora, para ejercer su puesto, debe ser docente, tal como lo menciona la Ley de la Carrera Docente (MINED, 2006). Asimismo, la Constitución de la República, en el artículo 57, hace referencia a la formación del magisterio como responsabilidad del Estado, bajo el amparo legal de la

Ley General de Educación y La Ley de la Carrera Docente. Sin embargo, la formación ha sido dirigida con mayor énfasis hacia el nivel inicial. En cambio, para el cargo especializado de dirección, los antecedentes en formación son relativamente recientes.

Una iniciativa de formación fue el diseño del Programa de Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos (GAIRÍN, 2003). La propuesta apuntó a la formación a través del desarrollo de competencias del rol directivo. Estas competencias se agruparon en cuatro ámbitos de la gestión educativa: institucional, organizacional, curricular y de recursos.

El programa enfatizó la contribución al desarrollo profesional de los actores, que deben desarrollar competencias acordes a los desafíos que se plantean al interior y exterior de las instituciones que lideran. En el proceso formativo, la experiencia de directores y directoras en servicio es punto de partida para la reflexión de su práctica y su perfeccionamiento.

Otro avance en relación a este ámbito es la creación de la Política Nacional de Formación Docente (MINED, 2012), en la cual se mencionan dos componentes relacionados a la formación directiva: la «inserción a la docencia y a la función directiva» y la «formación continua docente directiva». En este último componente, se menciona como línea de acción:

Profesionalización de directoras y directores de centros educativos públicos, que articule la formación para el desarrollo de las capacidades directivas con el proceso de selección para la designación del cargo directivo.

Uno de los desafíos planteados por la Política de Desarrollo Profesional Docente debe ser la «práctica docente y directiva». La justificación de esta línea estriba en que las personas nombradas para los cargos de dirección en las instituciones educativas de los niveles de educación inicial, básica y media no cuentan con una certificación previa que las acredite como especialistas en gestión educativa.

El documento continúa explicando la falta de un proceso académico para la formación de competencias para la función directiva, lo que se agrava ante la ausencia de procesos de inducción para el desempeño de un rol caracterizado por multiplicidad de responsabilidades.

Por otro lado, el actual Plan Social Educativo «Vamos a la escuela» (MINED, 2009) y su línea estratégica «Dignificación del magisterio y desarrollo profesional del profesorado y directivos docentes», plantea un plan de formación del Sistema Integrado² a través de tres procesos:

- Inducción para la comunidad educativa, incluyendo al director.
- Desarrollo de competencias disciplinares y didácticas
- Gestión directiva inclusiva acorde al Sistema Integrado de Tiempo Pleno.

La metodología de formación parte del modelo *acción / reflexión / acción*, que se plantea en módulos para las distintas poblaciones meta. Los módulos para puestos directivos en ejercicio son en relación a la educación inclusiva: dirección escolar, planificación escolar, gestión, gestión administrativa y autoevaluación en la mejora de la escuela.

Partiendo de las experiencias fallidas de antiguas maneras de dirigir, el líder escolar debe tener en cuenta el compartir su liderazgo con otros miembros de la comunidad educativa. Por tanto, para la aplicación del liderazgo es preciso contemplar una potenciación de este, para lo cual una ruta puede ser a través del proceso formativo de los docentes, quienes se preparan en su promoción de carrera, para el ejercer un rol activo en dirección escolar.

122

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente estudio se define como una investigación cualitativa, por las interpretaciones de las interacciones sociales de los participantes, en la búsqueda de significados de su realidad con respecto al fenómeno del liderazgo.

Para el diseño se utilizó el estudio de casos, que de acuerdo a Adelman y otros (1980, citado en LARA y BALLESTEROS, 2007) engloba una familia de estrategias de investigación que tienen en común el estudio de un caso o instancia en acción, es decir, la recogida y selección de información acerca de la biografía, personalidad, intenciones y valores referidos a cualquier persona, institución, programa o grupo.

² Tomado de www.slideshare.net/adalbertomartinez/plan-de-induccin-de-si-eitp-3-vf-08-agosto. Año 2013.

La población fue constituida por directivos de nueve municipios del departamento de San Salvador, con características de liderazgo escolar.

Las técnicas cualitativas fueron conversacionales, como la entrevista; también se emplearon listas de cotejo y un cuestionario tipo escala.

La validez de los resultados es interna, es decir, no dada por la generalización de sus resultados sino por la posibilidad de explicar el fenómeno, tanto por los procesos analizados por la investigadora como la triangulación de fuentes de información.

El procesamiento de la información se realizó mediante la categorización y triangulación de la información de las entrevistas y otros instrumentos.

Para el tratamiento de los datos obtenidos, se realizaron diversas fases que contribuyeron a hacer más minuciosa la reducción, organización y estructuración de la información:

1. Selección de la información.
2. Triangulación de la información de los instrumentos.
3. Triangulación de la información de todas las poblaciones y el marco teórico.

5. RESULTADOS

5.1 LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: EL FACTOR AUSENTE EN LA CONFIGURACIÓN DEL LIDERAZGO DE DIRECTIVOS

En este marco, se intentó descubrir la incidencia de la formación inicial docente en el liderazgo de directivos, tomando en cuenta, además de las historias de los participantes, las opiniones de dos instituciones formadoras.

Los directivos tienen dificultades para recordar los contenidos o aprendizajes de su formación aplicados en su puesto actual. Aunque conceden relevancia a algunas disciplinas en particular, no le otorgan tanta importancia como a la práctica en la función directiva. La formación la relacionan exclusivamente al ejercicio de la docencia.

Los directivos explican que ellos vislumbraban la formación para la docencia y no en miras de ejercer un cargo directivo. Algunos ni si quiera se plantearon la posibilidad de llegar a un puesto de dirección, y otros solo habiendo llegado a la dirección conocieron el perfil a cumplir en el cargo.

Para serle franca, yo nunca pensé que iba a ser directora (Directora 04).

De hecho, en las instituciones formadoras le dan un perfil, y ahí empieza uno a conocer que es realmente maestro; pero un perfil de director o directora lo conocen cuando realmente está en el puesto (Director 06).

Cuando estudié nos hablaban del trabajo que íbamos a hacer como maestros; en el camino es que uno va buscando más (Directora 08).

Además, se indagó acerca de la relevancia de los contenidos de la formación, es decir, su aplicación en el ámbito de la dirección.

Sirve de orientación, específicamente en el área de evaluación de los aprendizajes y planeamiento didáctico (Director 01).

Toda la parte pedagógica a mí me sirve (Directora 04).

Por ejemplo, como uno planifica (Directora 05).

Algunos de los entrevistados trataron de recordar y pensar cuáles pudieran ser estos contenidos, y rescataron los aprendizajes de sus disciplinas. Es el caso de las directoras 03 y 09, de las cuales la segunda, que tiene la especialidad en Letras, argumenta que tales competencias específicas le ayudan en la redacción de documentos y en las habilidades verbales.

Quizás el enfoque de la disciplina de Sociales (Directora 03).

Lenguaje sí me ha ayudado. Es redacción, hay que armar, diseñar, ser ordenado (Directora 09).

A pesar de no señalar abiertamente la articulación con la práctica de las materias de la formación inicial, sí admiten la utilidad. No desestiman la preparación, pero recuerdan con más relevancia las experiencias laborales.

En el programa de estudio la mayor parte de aspectos son muy teóricos. Depende quizás del docente el enfoque que le dé, la orientación que le dé a la materia, para que sea dinámico, todo sea en proyección a la labor que uno va emplear. La mayor parte de estudios afines a esta carrera son completamente teóricos. La experiencia a uno lo va ayudando (Director 06).

La experiencia narrada por los directivos coincide con la opinión de una catedrática de una institución formadora, quien explica que la intención de la formación inicial no es directa al cargo de dirección, pero algunas disciplinas pueden ser de utilidad para quien ejerce el puesto.

Rescatemos algunos contenidos del profesorado, ya sea el plan antiguo o nuevo, que les pueda servir a los docentes para ser directores. Contenidos en Psicopedagogía, por ejemplo, la parte de resolución de conflictos, trabajo en equipo, la cooperación, saber cómo organizar a la gente, cómo coordinar, a nivel de relaciones, de emociones, a nivel pedagógico, de contenido como didáctico-metodológico, adecuaciones curriculares, tomar en cuenta la expresión no solo oral o escrita, también corporal, musical, plástico.

Si la intención de la formación inicial no es impulsar futuros directivos y que estos sean líderes, la formación continua debiera ser la alternativa. El director de la Escuela Superior de Maestros (ESMA), como institución a cargo de la formación continua, enfatiza la intención de dicha institución para la formación de directivos: «Pasar del director administrativo al liderazgo escolar».

Destaca en este sentido el valor de las habilidades para resolver problemas de manera conjunta en la formación integral del directivo, a quien visualiza como líder, y explica la necesidad de incluir en los procesos de formación, temas relacionados con el fortalecimiento de la autoestima.

El liderazgo no entendido como persona exitosa [...] sino un liderazgo comprometido con los problemas colectivos, que se define por su capacidad por la interlocución entre pares, de ver a los demás por iguales y saber que hay problemas que se resuelven de manera colegiada. Para ello contribuye la formación intelectual, darles confianza en lo que pueden hacer [...]. Hemos detectado que sienten falta de confianza en su trabajo; hay que darle importancia en la autoestima. Se trata de la dignificación docente. Estamos trabajando en eso.

En esta línea, el director de la ESMA retoma elementos concernientes a la práctica del liderazgo distribuido, es decir, de las soluciones a través de una organización distribuida, de modo que los docentes desarrollen competencias y las responsabilidades se precisen en más personas y no solo en el director (BOLÍVAR, 2010).

Al respecto de la falta de confianza que menciona el director de la ESMA, su opinión coincide con la actitud de los hombres de la muestra, que manifestaron haber tenido dificultades para afirmar verbalmente su liderazgo.

Las materias recordadas por los docentes como relevantes, son precisamente las que ellos y las instituciones formadores presentan como necesidades.

Todo lo que es pedagogía es importante, lástima que ahora lo cambiaron, antes era psicología aplicada a la educación; me encantó. Son de las cosas que uno debe de saber más y casi no las dan; por ejemplo, saber cómo manejar los diferentes problemas de aprendizaje de los estudiantes. Uno de director debe de saber de metodologías, manejo de grupo es vital; esas son de las cosas que se deben implementar (Directora 04).

Nunca me enseñaron contabilidad, los directores somos contadores ahora [...] ¡Si me hubieran enseñado muchas cosas para ser director! (Director 02).

Contenidos en psicopedagogía, por ejemplo, la parte de resolución de conflictos, trabajo en equipo, la cooperación, saber cómo organizar a la gente, cómo coordinar (Catedrática de institución formadora).

Hay que darle importancia a la autoestima (director de la ESMA).

La distancia entre la formación y la práctica puede obedecer no a los contenidos en sí mismos, porque los directivos reconocen su importancia, sino más bien a la metodología con la cual fueron abordados, desde el plano teórico y no vivencial.

Lo mismo ocurre en otros países de Latinoamérica. De acuerdo a Vaillant (2013), la formación docente pone énfasis en lo teórico y es poco orientada a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas.

126

Es precisamente desde la docencia donde debiera iniciar la formación de futuros directivos, como lo señalan algunos autores, argumentando que el liderazgo empieza con la formación inicial docente, donde debiese ser reclutado como candidato a director, según el talento demostrado en su labor, lo que implica una formación con procesos de inducción en los primeros años del ejercicio como director (DONOSO, BENAVIDES, CANCINO y otros, 2012).

Estos resultados señalan el desafío en la innovación de los procesos de formación docente y directiva, retomando experiencias. En la amplitud de otras respuestas, los directivos hablan de cómo sus reuniones con su gremio de directivos son espacios para hablar de sus experiencias. Dichas opiniones les ayudan a valorar otras perspectivas de la labor, comparar el trabajo desde el plano positivo e intercambiar opiniones para resolver conflictos. Así lo señalan Pont y otros (2009), al plantear que la formación de directores debe ser entendida como un proceso continuo que les guíe y acompañe durante el ejercicio de su profesión y que los ayude a enfrentar los cambios a lo largo de los años.

Como lo indica la catedrática de la UCA, las instituciones propician el que haya articulación con la práctica, pero también corresponde a los docentes hacerlo efectivo.

En contraposición a la incidencia de la formación docente en el liderazgo directivo, los directivos destacan como relevantes las experiencias en la docencia y los puestos directivos.

Las primeras experiencias en la docencia brindaron la confianza a los directivos para poder dirigir un grupo, tanto en encuentros con padres de familia como en reuniones de trabajo. La directora 08 señaló como experiencia valiosa el puesto en subdirección.

Quando la directora andaba gestionando, me tocaba toda la escuela como subdirectora, y ahí aprendí a hacer las reuniones con padres de familia, maestros; ahí empleé el liderazgo (Directora 08).

Por supuesto, los años laborados en el puesto de dirección suman la experiencia como elemento necesario en los buenos resultados.

Con la gestión he aprendido a administrar de forma eficiente los recursos, he aprendido a escuchar. Ser docente me hace identificar los problemas que hay en los niños (Directora 05).

He aprendido a resolver los conflictos institucionales y los padres de familia se sienten satisfechos (Directora 08).

El primer año es difícil, pero después uno se va metiendo en todo, ahora yo ya sé qué debo hacer, me cuesta menos hacerlo, elaborar los planes, por ejemplo (Directora 09).

Todas estas experiencias narradas se resumen como historia profesional.

No cabe duda de que la formación docente tradicional es el tema de mayor ausencia en la influencia de las competencias de dirección escolar, no por los contenidos *per se*, pues los docentes asignan un especial valor a las materias cursadas, sino más bien por la ausencia de motivación para encontrar la aplicación más allá de la práctica docente. En este sentido, y desde la perspectiva de Lord y Miller (2000, citado en MONTECINOS, 2003), será necesario enfrentar los problemas de alcance y persuasión; es decir, plantear hasta dónde punta la formación inicial y el convencer a los docentes de llegar hasta los objetivos planteados.

6. CONCLUSIONES

Los documentos legales que sustentan el cargo de dirección escolar hacen énfasis en el cumplimiento de procesos administrativos, lo cual justifica en parte que directivos centren el ejercicio de la gestión en esta área.

Además de los aspectos administrativos, los directivos asignan especial relevancia a las competencias de habilidades sociales, es decir, el saber dialogar y tomar decisiones colegiadas con los miembros de la comunidad educativa, lo cual ha sido la clave para un clima laboral armonioso. En dichos aprendizajes tiene incidencia la historia profesional situada dentro del contexto desfavorable de los centros escolares.

Desde la perspectiva de otras investigaciones se señala la importancia del reclutamiento de un buen candidato a la docencia y su formación inicial (DONOSO, BENAVIDES, CANCINO y otros, 2012). Entre los directivos del estudio, en cambio, ninguno refirió haber sido seleccionado para la docencia, ni formado en miras a la dirección escolar. Por tanto, la formación inicial docente no adquiere relevancia en la conformación del liderazgo de directivos, desde la opinión de los propios directivos.

128

Aunque los participantes mencionen la formación como necesaria para el puesto de dirección, la circunscriben a la práctica docente, pues mencionan aprendizajes específicos o técnicos para la práctica pedagógica, mientras que trasladan los aprendizajes de las habilidades sociales necesarias en la dirección escolar, a otro marco, sobre todo el vivencial.

En El Salvador, la formación para directivos es vislumbrada como responsabilidad exclusiva de la formación continua, es decir, para el directivo en el cargo. En ese sentido, será necesario, para esta entidad formativa, rediseñar los planes de formación, retomando los elementos señalados por los participantes, tales como profundización en psicopedagogía y desarrollo de habilidades sociales, entre ellas la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, además de la capacidad de compartir entre colegas las experiencias de gestión escolar; todo ello desde una metodología vivencial y menos teórica.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARIÑO, C. y otros (2000). «Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura». *Revista Paideia*, n.º 29, pp. 15-43.
- BOLÍVAR, A. (2010). «¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta». *Redalyc.Org*, 3, pp. 79-106. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528/2620>.
- DONOSO, S., BENAVIDES, N., CANCINO, V. y otros (2012). «Análisis crítico de las políticas escolares en Chile. 1980-2010». *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, n.º 49. Disponible en: www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf.
- GAIRÍN, S. (2003). *Formación de directores y directoras de Centros Escolares. Gestión organizativa*. El Salvador.
- HORN, A. y MARFÁN, J. (2010). «Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile». *Psicoperspectivas*, vol. 2, pp. 82-104. Disponible en: www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf.
- HUNT, B. (2009). «Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina». *PREAL*, marzo, 1.ª ed., n.º 43. Disponible en: www.oei.es/pdf2/documento_preal43.pdf.
- LARA, E. y BALLESTEROS, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social. Eficacia y cambio en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: España.
- Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) (1996). Ley General de Educación. Decreto 917. San Salvador, El Salvador.
- Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) (2006). Ley de la Carrera Docente. Decreto legislativo. San Salvador, El Salvador.
- Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) (2009). Plan Social educativo «Vamos a la escuela». San Salvador, El Salvador.
- Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) (2012). Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente. San Salvador, El Salvador.
- MONTECINOS, C. (2003). «Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo». *Psicoperspectivas*, 2, pp. 105-128. Disponible en: www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6.
- OREALC / UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: Imbunche Ediciones.
- PONT, B. y otros (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1, Política y práctica*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Disponible en: www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf.
- POZNER, P. (2007). *Directivos docentes: Liderazgo y gestión de instituciones educativas*. Buenos Aires: Argentina.
- URIBE, M. (2007). «Liderazgo y competencias directivas de la eficacia escolar: Experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 7, n.º 5e, pp. 1-8.
- VAILLANT, D. (2013). «Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas». *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 2, pp. 185-206. Universidad ORT, Uruguay.

IMPORTANCIA DE LA DIMENSIÓN FORMATIVA DE LOS LÍDERES PEDAGÓGICOS

Raúl González Fernández*, **Samuel Gento Palacios****,
Vicente J. Orden Gutiérrez***

SÍNTESIS. Estudios recientes ponen de manifiesto el importante papel que tienen los directores de las instituciones educativas, como verdaderos líderes, en la mejora continua de los procesos educativos y en la consecución de una verdadera educación de calidad. El ejercicio del liderazgo dentro de una institución educativa ha de ser eminentemente pedagógico. El perfil de líder se caracteriza por la presencia de una serie de dimensiones, entre ellas la formativa. Por ello, mediante una metodología mixta, que combina la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, se ha realizado un estudio que pretende poner de manifiesto la importancia que docentes y directores dan a la dimensión formativa de un verdadero líder pedagógico y a los diferentes rasgos constitutivos de la misma.

Si bien se han encontrado algunas diferencias entre la valoración y el posterior cumplimiento real de algunos rasgos, y también diferencias significativas entre la perspectiva de docentes y de directores, en términos generales se puede apreciar que todos le otorgan una vital importancia a la formación, tanto inicial como continua, de los líderes pedagógicos, como verdaderos artífices del cambio educativo.

Palabras clave: liderazgo educativo; formación; directores; calidad.

IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO FORMATIVA DOS LÍDERES PEDAGÓGICOS

SÍNTESE. Estudos recentes põem de manifesto o importante papel que têm os diretores das instituições educativas, como verdadeiros líderes, no processo continuado de melhoria da educação e na consecução de uma verdadeira educação de qualidade. O exercício da liderança dentro de uma instituição educativa há de ser eminentemente pedagógico. O perfil do líder se caracteriza pela presença de uma série de dimensões, entre elas a formativa. Por isso, mediante uma metodologia mista, que combina a busca e a análise de dados quantitativos e qualitativos, realizou-se um estudo que pretende pôr de manifesto a importância que docentes e diretores dão à dimensão formativa de um verdadeiro líder pedagógico e às diferentes características que a constitui.

* Profesor asociado. Facultad de Educación. UNED. España.

** Catedrático. Facultad de Educación. UNED. España.

*** Profesor colaborador. Facultad de Educación. UNED. España.

Embora se tenham encontrado algumas diferenças entre a valorização e o posterior cumprimento de algumas características, e também diferenças significativas entre a perspectiva de docentes e de diretores, em termos gerais é possível apreciar que todos outorgam uma vital importância à formação, tanto inicial como continuada, dos líderes pedagógicos, como verdadeiros artífices da mudança educativa.

Palavras-chave: liderança educativa; formação; diretores; qualidade.

IMPORTANCE OF THE EDUCATIONAL LEADERS' TRAINING DIMENSION

ABSTRACT. Recent studies show the significant role of education institution directors as true leaders in the continuous improvement of educational processes and the attainment of a true quality education. Leadership performance within an educational institution must be eminently educational. The leader profile typically boasts various dimensions, amongst them the training dimension. Therefore, by means of a mixed methodology that combines researching and analysing of quantitative and qualitative data, a study was held in order to evidence the importance that teachers and directors convey to the training dimension of a true educational leader and to the different constituent elements of such dimensions.

Although some differences between assessment and posterior compliance of some features, as well as significant differences between the perspective of teachers and directors, have been found; overall, both initial and continuous training of educational leaders are considered as the true makers of the educational change.

Keywords: Educational leadership; training; directors; quality.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En los diversos países de nuestro entorno existe, en la actualidad, un creciente interés por la mejora continua de los procesos educativos y por la consecución de una verdadera educación de calidad. En todo este proceso, la figura de los directores de las instituciones educativas, como verdaderos líderes, es de vital importancia (BRASLAVSKY, 2006; GARCÍA, GENTO PALACIOS, PALOMARES y GONZÁLEZ, 2012; GENTO PALACIOS y GONZÁLEZ, 2014; BERNAL e IBARROLA, 2015):

El liderazgo en instituciones educativas se ha convertido en prioridad en las políticas educativas de la OCDE y en los países encuadrados en la misma, dado que juega un papel fundamental en la mejora de la práctica educativa, en las políticas educativas y en el mundo exterior a las mismas (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2008a, p. 19).

Del mismo modo, se considera que el liderazgo en los centros educativos está estrechamente vinculado con la calidad educativa (OCDE, 2012): «En un centro educativo no hay cotas de calidad sin un liderazgo de calidad» (LORENZO DELGADO, 2005, p. 376).

La realización de procesos eficientes y la consecución de resultados de calidad exigen a las instituciones y colectivos humanos la existencia, en su seno, de auténticos liderazgos. Es evidente que su existencia es imprescindible en cualquier organización de seres humanos: «El liderazgo es más importante que los sistemas, estrategias o la filosofía de la organización» (GIULIANI, 2002, p. 302). Pero es obvio que el liderazgo ha de ser ejercido por personas que posean ciertos rasgos y, lo que es más importante, se comporten de un modo determinado: «El liderazgo es importante: quién sea el líder y cómo actúe marcan la diferencia» (GIULIANI, 2002, p. 376).

La necesidad de mejorar el liderazgo escolar como prioridad en la educación actual es puesta de manifiesto en los últimos informes de la OCDE:

El liderazgo escolar es ahora una prioridad en la política educativa mundial. Una mayor autonomía escolar y un mayor enfoque en la educación y los resultados escolares han hecho que resulte esencial reconsiderar la función de los líderes escolares. Hay mucho margen de mejora en cuanto a la profesionalización del liderazgo escolar, al apoyo a los líderes escolares actuales, y a hacer del liderazgo escolar una carrera atractiva para candidatos futuros (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2008a, p. 9).

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LIDERAZGO

La mayor parte de las definiciones de liderazgo señalan que este comporta un proceso de influencia social (MONTERO, 2011) «en el cual la influencia intencionada se ejerce por una persona (o grupo) sobre otras personas para que tales personas estructuren sus actividades o interrelaciones dentro de un grupo u organización» (YUKL, 2002, p. 18).

Entendemos, pues, que líder es aquella persona que Gento Palacios (2002) define de la siguiente manera:

[Un líder es] capaz de provocar la liberación, desde dentro, de la energía interior de otros seres humanos, para que estos voluntariamente se esfuercen por alcanzar, del modo más eficaz y confortable posible, las metas que dichos seres humanos se han propuesto lograr para conseguir su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven en un determinado entorno y contexto al que prestan el necesario cuidado (2002, p. 183).

No obstante,

[...] un determinado líder no tiene que ser igual que otros líderes para ser considerado como auténtico líder por sus seguidores; pero debe ser coherente, de comportamiento predecible y, en todo caso, digno de confianza (BRANSON, 2010, p. 63).

2.1 LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El ejercicio del liderazgo dentro de una institución educativa ha de ser eminentemente pedagógico. Es decir, su perfil y actuación deben ser acomodadas a lo que es peculiar de la educación, de los resultados que implica y de los procesos que conlleva. Por consiguiente, aunque los rasgos generalmente atribuibles a cualquier tipo de liderazgo pueden ser aplicables a este liderazgo pedagógico, la preocupación fundamental del liderazgo que aquí se aborda ha de ser la promoción de la potencialidad de todos los miembros de una entidad o iniciativa educativa orientada a lograr la efectividad y calidad de la educación, preferiblemente dentro de un enfoque de calidad total.

Informes recientes de la OCDE ponen de relieve la necesidad de que los directores de los centros educativos, como verdaderos líderes pedagógicos,

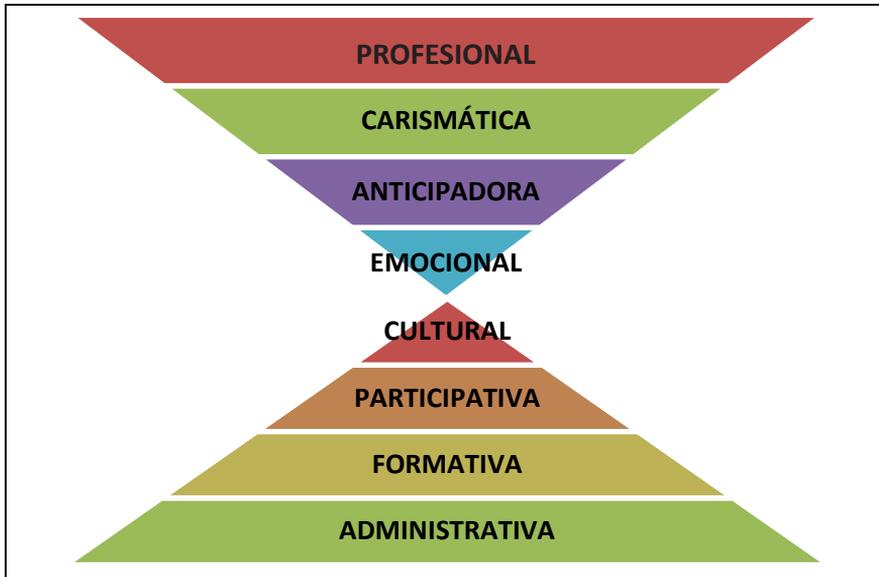
134

[...] asuman tareas ampliadas, tanto administrativas como gerenciales, gestionen recursos financieros y humanos, manejen las relaciones públicas y formen coaliciones, participen en una administración de calidad y procesos de información pública, así como que proporcionen liderazgo para el aprendizaje (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2008a, p. 29).

La creciente autonomía de los centros educativos (OCDE, 2009) implica que los líderes pedagógicos adquieran un mayor nivel de responsabilidad y de rendimiento de cuentas (MARTÍNEZ e IBARROLA, 2015). Por tanto, el perfil de un verdadero líder pedagógico se caracteriza por la constancia de una serie de dimensiones: carismática, emocional, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa (GENTO PALACIOS, 2002).

Dado el caso que nos ocupa, nos centraremos en la importancia de la dimensión formativa. Esta dimensión es esencial en un auténtico líder; requiere de él que se preocupe profundamente de su propia formación permanente y que trate de impulsar la formación continua de las personas que trabajan con él. Enfoque fundamental de esta dimensión ha de ser, por tanto, la promoción de la necesaria preparación profesional y de la mejor cualificación para llevar a cabo las actuaciones necesarias que garanticen la efectividad de educación y de la institución educativa que dirige.

FIGURA 1
Dimensiones del liderazgo pedagógico



Fuente: Adaptado de Gento Palacios, 2002.

135

Se considera, pues, que la formación propia es un factor fundamental del éxito: «Ninguna persona, por inteligente que sea, puede conseguir el éxito sin una cuidadosa preparación, sin someter a experimentación previa las decisiones y sin un seguimiento estricto» (GIULIANI, 2002, p. 52). Por tanto, la formación y preparación total nunca es una pérdida de tiempo: «El auténtico líder debe adquirir por sí mismo el conocimiento de las áreas que debe supervisar. Cualquiera que vaya a liderar una organización grande debe reservar un tiempo para el estudio» (GIULIANI, 2002, p. 290).

En una línea similar, Pont, Nusche y Moorman (2008b) señalan que en el planteamiento que desde la OCDE se hace de la necesidad de desarrollar estructuras de liderazgo para la mejora de la educación y de la práctica educativa, se recoge, entre otras, la importancia de establecer las bases para el adecuado reclutamiento, formación y evaluación de líderes educativos.

Ahondando en el tema, Gento Palacios (2002) plantea una serie de rasgos inherentes a la dimensión formativa de un verdadero líder pedagógico:

- Dedicación a la propia formación.
- Ayuda a la formación de los colaboradores y personal del centro.

- Acopio de materiales de formación (libros, etc.).
- Promoción de relaciones con agentes formativos.
- Promoción de intercambios interprofesionales.
- Impulso a la investigación.
- Potenciación de la obtención y búsqueda de ayudas a la investigación.
- Promoción del estudio de temas profesionales.
- Promoción del debate sobre temas profesionales.
- Apoyo a la innovación.

3. MÉTODO

136

Ha quedado clara, tras la revisión documental efectuada, la relevancia que la dimensión formativa tiene en la configuración de verdaderos líderes pedagógicos. Es evidente la importancia del liderazgo pedagógico en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; no obstante, este liderazgo está más directamente relacionado con los docentes de la institución educativa que con el propio alumnado (RODRÍGUEZ-MOLINA, 2011). En base a ello, en la presente investigación se pretende determinar la importancia y evidencia que directores y docentes atribuyen a los diferentes descriptores de esta dimensión. La importancia se refiere a la otorgada a cada uno de los descriptores anteriormente señalados; la evidencia, al logro, existencia, realidad, consecución o efectividad.

En esta investigación, predominantemente de tipo descriptivo, se ha utilizado una metodología mixta que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, constituyendo, según Erickman y Roth (2006), dos fases de un proceso unitario a través de los cuales se puede obtener información relevante para el caso en cuestión.

En el año 2012 se constituyó en Madrid un grupo de investigación sobre Liderazgo y Calidad de la Educación (Leadquaed)¹ del que, entre otros, forman parte destacados profesores universitarios de ámbito nacional e internacional: Portugal, Letonia, Croacia, Argentina, Israel, Alemania, Chile,

¹ www.leadquaed.com.

Perú, Bolivia, Estados Unidos de América, México, Japón, etc. Dicho grupo pretende estudiar y formular propuestas relativas al liderazgo pedagógico, a la calidad de la educación y a la relación entre ambos aspectos.

Tras ya varios años de trabajo en el seno del grupo, en relación al liderazgo pedagógico, se han elaborado de manera específica una entrevista semiestructurada y un cuestionario con escala tipo Likert 1 a 9 debidamente validado y con fiabilidad suficiente (Coeficiente Alfa de Crombach de 0,977).

Desde su constitución, el grupo ha recogido información de un buen número de cuestionarios y entrevistas. En la actualidad, se han aplicado más de mil cuestionarios (fundamentalmente en España) y realizado unas cincuenta entrevistas, cuyos datos relativos a la perspectiva que docentes y directores tienen sobre la dimensión formativa del líder pedagógico presentamos a continuación.

4. RESULTADOS

Cuestionarios

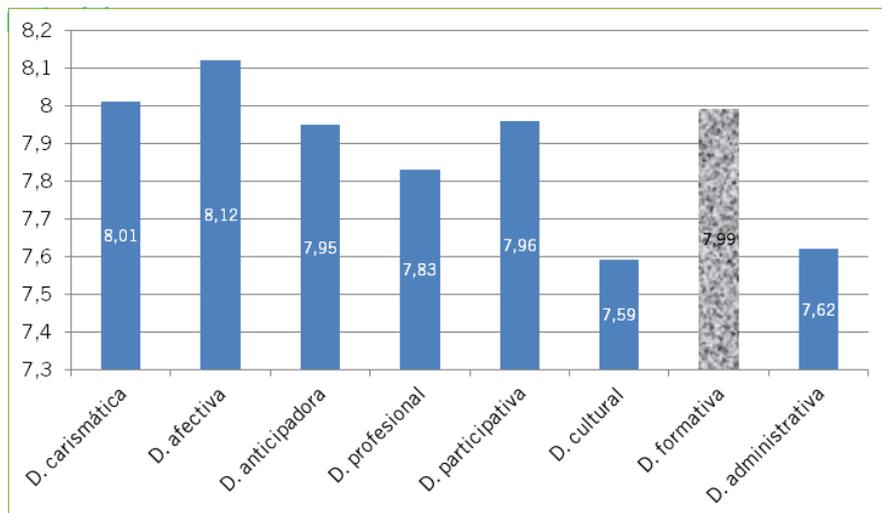
En la investigación aquí presentada se ha trabajado con un total de 457 cuestionarios, pertenecientes a docentes (82%) y directores de instituciones educativas (18%), que han sido tratados con el programa SPSS 22.0.

Como ya se ha indicado, la mayor parte de los cuestionarios proceden de España (52%), si bien existen también considerables aportaciones de otros países: México (16%), Letonia (12%), Perú (9%) y Ecuador (6%), entre otros. En cuanto al género de los encuestados, un 63% son mujeres y un 37% varones. Finalmente, en relación al nivel educativo, el 4% de los encuestados ejerce su labor en educación infantil, un 20% en educación primaria, un 27% en educación secundaria obligatoria, el 28% en bachillerato y similares, y el 21% restante en el ámbito universitario.

Haciendo un primer análisis de la importancia que los docentes y directores otorgan a las diferentes dimensiones del liderazgo pedagógico (gráfico 1), se puede constatar que los resultados obtenidos en el análisis de estos sectores están en línea con investigaciones recientes sobre esta temática (GARCÍA, GENTO PALACIOS, PALOMARES y GONZÁLEZ, 2012; GENTO PALACIOS, HUBER, GONZÁLEZ, PALOMARES y ORDEN, 2015) y que abarcaban un mayor número de sectores.

GRÁFICO 1

Importancia otorgada a las diferentes dimensiones del liderazgo



138

Deteniéndonos en la dimensión formativa, que es el eje de la investigación aquí planteada, vemos que en conjunto tiene en importancia una media de 7,99 (sobre 9), siendo la tercera dimensión que más importancia recibe, tras la dimensión afectiva ($X = 8,12$) y carismática ($X = 8,01$); aunque si nos referimos a la constatación real de la misma (evidencia), la media desciende ligeramente al 7,16. Estos datos ponen de manifiesto la importancia que los encuestados otorgan a esta dimensión del liderazgo pedagógico, y pone también de relieve que el cumplimiento efectivo y real de la misma no siempre es el deseado.

Realizando un análisis más detallado de los diferentes rasgos constitutivos de esta dimensión (tabla 1), se puede afirmar que los sectores encuestados otorgan la mayor importancia a la formación inicial y continua de los directores de las instituciones educativas ($X = 8,04$) como verdaderos líderes pedagógicos de las mismas. En una línea similar, se considera también importante que los directores favorezcan, faciliten y contribuyan a la formación y reciclaje continuo del profesorado ($X = 7,86$).

Continuando con la importancia de la formación, los encuestados perciben también como importante que los directores den un verdadero y efectivo apoyo a la innovación educativa y pedagógica ($X = 7,68$), favoreciendo al mismo tiempo el debate sobre temas profesionales y el intercambio de ideas, experiencias y dificultades encontradas en el proceso educativo diario ($X = 7,65$). En esta misma línea, parece también relevante que los directores adquieran, recojan y faciliten el acceso a diversos materiales de formación

($X = 7,64$) y potencien la obtención de ayudas a la investigación ($X = 7,63$), propiciando con todo ello el acceso y la promoción del estudio de temas profesionales ($X = 7,61$).

Finalmente, los encuestados otorgan también importancia a que los equipos directivos brinden facilidades para la realización de intercambios interprofesionales ($X = 7,46$), la promoción de relación con diversos agentes formativos ($X = 7,42$) y, en síntesis, el impulso a la investigación ($X = 7,27$).

TABLA 1
Importancia y evidencia otorgada a los descriptores de la dimensión pedagógica

	Importancia		Evidencia	
	X	SD	X	SD
Dedicación a la propia formación	8,04	1,072	7,30	1,689
Ayuda a la formación de los colaboradores	7,86	1,243	7,16	1,426
Acopio de materiales de formación	7,64	1,226	6,92	1,856
Promoción de relaciones con agentes formativos	7,42	1,664	6,94	4,070
Facilitación de intercambios interprofesionales	7,46	1,679	6,43	2,260
Impulso a la investigación	7,27	1,909	6,24	2,361
Obtención de ayudas a la investigación	7,63	1,467	6,21	2,206
Promoción del estudio de temas profesionales	7,61	1,503	6,65	2,067
Promoción del debate sobre temas profesionales	7,65	1,297	6,76	1,954
Apoyo a la innovación	7,68	1,802	6,90	1,870

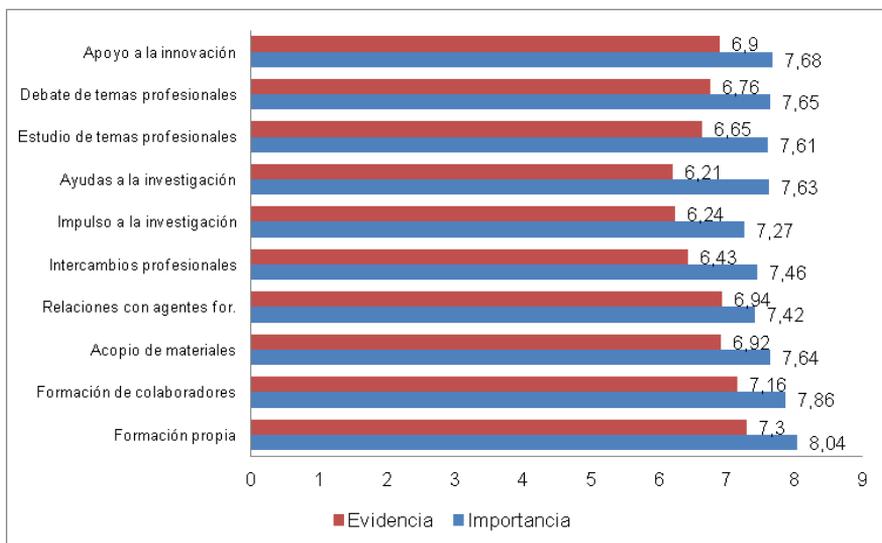
No obstante, si nos centramos en la evidencia que los encuestados dan a los rasgos anteriormente citados, se puede apreciar un descenso considerable en la valoración otorgada a todos ellos (gráfico 2).

Este descenso es sumamente significativo en el caso de la potenciación de las ayudas a la investigación y formación ($X = 6,21$), en el impulso a la investigación propiamente dicho ($X = 6,24$) y en lo relativo a la facilitación de intercambios interprofesionales ($X = 6,43$), seguido del cumplimiento efectivo de un verdadero apoyo a la promoción del estudio de temas profesionales y a la posterior realización de debates sobre los mismos.

En el lado opuesto, la diferencia entre la importancia y la evidencia real otorgada por los encuestados es considerablemente menor en lo relativo a la promoción de las relaciones con diversos agentes educativos ($X = 7,42$ en importancia frente a $X = 6,94$ en evidencia).

GRÁFICO 2

Importancia y evidencia otorgada a los descriptores de la dimensión pedagógica



140

Si realizamos un análisis comparativo de las respuestas dadas de manera independiente por docentes y directores, se puede afirmar que las diferencias encontradas no son excesivas. No obstante, de manera estadísticamente significativa según la prueba Ji-Cuadrado de Pearson, se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas ($< 0,05$) en los siguientes aspectos:

- a) Los directores encuestados otorgan todavía una mayor importancia a la dimensión formativa de los líderes pedagógicos: $X = 8,34$ en el caso de los directores, frente a $X = 7,86$ en el caso de los docentes.
- b) El resto de diferencias se encuentran en los diversos componentes de la dimensión formativa, especialmente en el ámbito de la evidencia real del cumplimiento de los mismos:
 - En relación a la facilitación de intercambios interprofesionales, los docentes consideran que este hecho no siempre es realmente propiciado por los correspondientes líderes pedagógicos: $= 6,31$ en el caso de los profesores, frente a $X = 7,00$ en el caso de los directores.
 - Algo similar sucede con la potenciación de las ayudas a la investigación. Los docentes perciben que los líderes pedagógicos no siempre contribuyen con efectividad al desarrollo de este compo-

nente: $X = 6,09$ en el caso de los profesores, frente a $X = 6,76$ en el caso de los directores.

- Finalmente, en una línea similar, en relación a la promoción del debate sobre temas profesionales, los docentes constatan una menor evidencia de la misma: $X = 6,68$ en el caso de los profesores, frente a $X = 7,11$ en el caso de los directores.

Entrevistas

En relación a las entrevistas, se han considerado un total de dieciséis, correspondientes a directores y docentes, cuyos datos han sido tratados con el programa AQUAD 6.

En términos generales, los entrevistados dan una gran importancia a la dimensión formativa de los verdaderos líderes pedagógicos, junto a otras dimensiones como la afectiva o la carismática.

En el ámbito estricto de la dimensión formativa, los entrevistados consideran que, tanto en la vertiente de formación de los líderes pedagógicos como del resto del profesorado, tiene vital importancia, especialmente en lo que atañe a la calidad de la propia institución educativa. Ahora bien, los sectores entrevistados consideran que el verdadero líder pedagógico no solo debe prestar atención a su formación, sino que también debe favorecer, facilitar y propiciar la formación del resto del profesorado.

En efecto, todos ellos dan una gran importancia a la totalidad de los componentes que están directamente relacionados con la formación permanente de los diversos miembros de la institución educativa, pues consideran que la estrategia de formación permanente de todos ellos incide directa y positivamente en la progresión e invocación de todo el proceso educativo, aunque parte de ellos afirman que los equipos directivos no siempre favorecen y/o apoyan las iniciativas propuestas por los docentes conducentes al desarrollo de programas y proyectos de formación docente e innovación educativa y pedagógica.

Los docentes entrevistados consideran que cuanto mayor sea la preparación y formación de los líderes pedagógicos, no solo inicial sino también continua, mejor será su actuación, puesto que su efectividad es una mezcla de características personales y formativas. No obstante, sobre todo los docentes, consideran que la formación debe estar más enfocada hacia una vertiente práctica y ajustada a las características concretas de los demandantes de la misma y al contexto real en el que ejercen su actividad docente diaria, huyendo de la centralidad y globalidad que las administraciones educativas le imprimen.

Los directores entrevistados opinan que el auténtico liderazgo de un director exige un permanente compromiso operativo con su propia formación continua. Del mismo modo, esta formación continua debe abarcar también a todo el profesorado, siendo en todo este proceso de gran importancia el papel que ejerce un verdadero líder pedagógico. Los directores perciben la formación continua de los docentes, además de la suya propia, como un elemento de obligado cumplimiento si se quiere alcanzar una verdadera educación de calidad.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La totalidad de los datos obtenidos evidencian la importancia que tiene la dimensión formativa de los directores de instituciones educativas como verdaderos líderes pedagógicos. Si bien, aunque docentes y directores otorgan todavía una mayor importancia a otras dimensiones del liderazgo pedagógico, como pueden ser la dimensión afectiva y carismática, la dimensión formativa va pareja a ellas en importancia, especialmente desde el punto de vista de los propios directores. No obstante, cuando hablamos de la existencia y constatación del cumplimiento real de la misma la valoración desciende significativamente, hecho que evidencia que dicha dimensión no siempre está presente en la totalidad de los actuales líderes pedagógicos.

142

Considerando los diversos rasgos constitutivos de la dimensión formativa, todo indica que el más importante es el referido a la verdadera formación inicial y también continua de los directores, como verdaderos líderes de las instituciones que dirigen. Del mismo modo, se considera un rasgo igualmente vital de esta dimensión la capacidad de los directores de facilitar, propiciar y favorecer la formación y reciclaje continuo de todo el profesorado de la institución educativa, así como de todos aquellos otros que directamente están relacionados con este rasgo: apoyo a la innovación educativa y pedagógica, intercambio de ideas y perspectivas entre colegas, potenciar la realización de investigaciones y el desarrollo de estudios de temas profesionales.

Ahora bien, todo esto siempre en relación con el ámbito preciso de actuación diaria y contexto concreto, en estrecha vinculación con la práctica educativa diaria y ajustada a las características y necesidades concretas de los demandantes de dicha formación.

No obstante, en algunos elementos la realidad parece ser otra, y no siempre hay un cumplimiento efectivo y real de todos los rasgos inherentes a esta dimensión por parte de los diferentes líderes pedagógicos, en especial

en el campo de la potenciación de las ayudas necesarias a la investigación y formación del profesorado de su institución educativa, el favorecer la realización de investigaciones educativas propiamente dichas, así como los posibles debates sobre temas profesionales y los intercambios interprofesionales. En este punto es reseñable que el profesorado tiene una percepción mucho menor del cumplimiento de estos rasgos por parte de los líderes pedagógicos de sus instituciones, en contraposición –como no podía ser de otra manera– a la perspectiva que de esta situación tienen los propios directores.

En síntesis, todo parece indicar que tanto los docentes como los diferentes líderes de las instituciones educativas consideran que la dimensión formativa de los líderes pedagógicos es de vital importancia, en especial en lo referido a su adecuada formación, tanto inicial como continua, como verdaderos artífices del cambio educativo y de la mejora de la calidad educativa en sus propias instituciones. No obstante, se hace necesario seguir indagando en los factores que pueden influir en una constatación real de un menor cumplimiento efectivo de algunos de los rasgos propios a la dimensión formativa de los líderes pedagógicos, con el propósito de realizar propuestas efectivas de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, A. e IBARROLA GARCÍA, S. (2015). «Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa». *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, pp. 55-70. Disponible en: www.rieoei.org/rie67a03.pdf.
- BRANSON, C. M. (2010). *Leading educational change wisely*. The Netherlands: Sense Publishers.
- BRASLAVSKY, C. (2006). «Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp. 84-101. Disponible en: www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf.
- ERICKAN, K. y ROTH, W. M. (2006). «What good is polarizing research into qualitative and quantitative?» *Educational Research*, 35(5), pp. 14-23.
- GARCÍA CARMONA, M. y otros (2012). «Liderazgo educativo y su impacto en las instituciones educativas». En M. LORENZO DELGADO y M. LÓPEZ SÁNCHEZ (coords.), *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*. Granada: Universidad de Granada, pp. 327-370.
- GENTO PALACIOS, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- GENTO PALACIOS, S. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R. (2014). «Axiological basis for a curriculum design in educational institutions of quality: A view from Spain». En D. BROOK NAPIER (ed.), *Qualities of education in a globalised world*. The Netherlands: Sense Publishers, pp. 131-148.

- GENTO PALACIOS, S. y otros (2015). «Promoting the quality of educational institutions by educational leadership». *US-China Education Review B*, 5(4), pp. 215-232.
- GIULIANI, R. W. (2002). *Leadership*. Nueva York: Hyperion.
- LORENZO DELGADO, M. (2005). «El liderazgo en las instituciones educativas: revisión y perspectivas actuales». *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 367-388.
- MONTERO ALCAIDE, A. (2011). «Dirección pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español». *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1). Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/4151Montero.pdf.
- OCDE (2009). *TALIS*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1.
- OCDE (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28.
- PONT, B., NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008a). *Improving school leadership, Volume 1: Practice and policy*. París: OCDE.
- PONT, B., NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008b). *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*. París: OCDE.
- RODRÍGUEZ-MOLINA, G. (2011). «Funciones y rasgos del liderazgo en los centros de enseñanza». *Educación y Educadores*, 14(2), pp. 253-267. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404003.
- YUKL, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. Nueva York: Prentice Hall.

AS LIDERANÇAS NA GESTÃO DE BOAS ESCOLAS: NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEIAS

Maria Lopes*

SÍNTESE. O artigo pretende apresentar uma reflexão sobre a relação entre as lideranças e a gestão de boas escolas, tendo como enquadramento o sentido das políticas educativas europeias, no limiar do século XXI, num tempo de globalização e numa sociedade multifacetada pela diversidade humana. Nesta linha são contrastadas duas abordagens dessa relação: uma centrada numa «liderança educativa sustentável», aludindo-se à obra de Hargreaves e Fink (2007), e outra na «liderança democrática de cariz transformacional», cujas raízes se encontram em Bass (1985). Enquanto a primeira objetiva preservar e desenvolver uma aprendizagem profunda de todos, com benefícios para todos, no presente e no futuro, conotando uma liderança distribuída, justa e moral; a segunda promove a liderança democrática compartilhada. Defende-se que as duas abordagens se complementem na dimensão intrínseca à liderança educativa no quadro das políticas educativas na Europa globalizada, apontando-se como resposta eficaz aos desafios da escola no século XXI.

Palavras-chave: liderança sustentada; liderança transformacional; boas escolas; políticas educativas e espaço europeu.

LAS LIDERANZAS EN LA GESTIÓN DE BUENAS ESCUELAS: EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEAS

SÍNTESIS. El artículo pretende presentar una reflexión sobre la relación entre los liderazgos y la gestión de las buenas escuelas, teniendo como marco el sentido de las políticas educativas europeas en el final del siglo XXI, en un tiempo de globalización y en una sociedad multifacética debido a la diversidad humana. En esta línea son contrastadas dos abordajes de esa relación: una centrada en un «liderazgo educativo sostenible», aludiéndose a la obra de Hargreaves y Fink (2007), y otra en el «liderazgo democrático de cariz transformacional», cuyas raíces se encuentran en Bass (1985). Mientras la primera tiene como objetivo preservar y desarrollar un aprendizaje profundo de todos, con beneficios para todos, en el presente y en el futuro, connotando un liderazgo distribuido, justo y moral; la segunda promueve el liderazgo democrático compartido. Se defiende que los dos abordajes se complementan en la dimensión intrínseca al liderazgo educativo en el

* Investigadora Pós-doutoramento pela Universidade do Minho (Portugal) e professora adjunta na ESEAG, grupo Lusófona – Lisboa (Portugal)

marco de las políticas educativas en la Europa globalizada, apuntándose como respuesta eficaz a los retos de la escuela en el siglo XXI.

Palabras clave: liderazgo sostenible; liderazgo transformacional; buenas escuelas; políticas educativas y espacio europeo.

THE LEADERSHIPS AND THE MANAGEMENT OF GOOD SCHOOLS: IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EDUCATIONAL POLITICS

ABSTRACT. The article wants to present a reflection about the relationship between the leaderships and the management of good schools, having as a frame the meaning of European educational politics in the beginning of the Twenty First Century, in a time of globalization and in a society with multiple facets due to human diversity. In this line, two approaches of this relation are contrasted: one centered in a «maintainable educational leadership», referring to the work of Hargreaves and Fink (2007), and the other one in the «democratic leadership of transformational perspective», whose roots can be found in Bass (1985). While the first approach aims at preserving and developing a deep learning for everyone, with benefits for everyone, in the present and future times, implying a distributed leadership, just and moral, the second approach promotes the shared democratic leadership. We defend that the two approaches are complementary in the intrinsic dimension to educational leadership in the frame of educational politics in the globalized Europe, being viewed as an effective answer to the challenges of the Twenty First Century schools.

Keywords: maintained leadership, transformational leadership, good schools, educational politics and European scope.

1. INTRODUÇÃO

Neste novo milénio, a palavra-chave reside na *sociedade do conhecimento*, com grande impacto nas políticas educativas e consequentemente na (re)construção da escola, fundamentada no novo paradigma – *todos têm direito a aprender*.

Como refere Mello (2001):

[...] as políticas educativas deste milénio serão articuladoras das condições que poderão transformar a factibilidade em efeitos, em actos concretos, em programas e acções educativas que ajudem a fazer de cada escola um colectivo inteligente, a incubadora dos colectivos inteligentes que serão os sujeitos do espaço do saber. (p.85)

Mas como é que a escola responde a este enorme desafio? Que políticas educativas são capazes de construir a escola do século XXI? Da resposta a estas perguntas emana o papel determinante das lideranças, como propulsoras de decisões partilhadas, construtoras de escolas democráticas

e equitativas, que tornam factível a construção de *boas escolas*, sob o enquadramento das políticas educativas no espaço europeu e no perspetivar de uma outra filosofia de escola – uma outra forma de organizar os espaços educativos e uma praxis inclusiva – comprometida com uma educação direcionada para a diversidade humana, característica multidimensional da sociedade contemporânea.

A reflexão sobre este cenário centra-se em três linhas diretrizes:

- O sentido das políticas educativas na Europa globalizada
- As lideranças na gestão de *boas escolas*
- O papel das lideranças e das políticas educativas no espaço europeu: prospetivas na gestão de *boas escolas*

É na consonância, por um lado, e nos dilemas por outro, em torno da temática em análise que se traduz a consistência da reflexão aqui explanada, ao mesmo tempo que abre caminhos para uma *boa escola*. Utopia no presente? Realidade num futuro próximo? Onde impera a importância inaudível do *direito à educação para todos*, ser efetivamente levado à prática, numa escola que se quer de *todos*, *para todos* e *com todos*, onde o implementar das políticas educativas se centra na *agenda estruturada para a educação* e em lideranças educativas democráticas e sustentáveis, na concretização dos objetivos que tornem a *utopia* de uma *boa escola* realidade.

147

2. O SENTIDO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EUROPA GLOBALIZADA

No limiar do século XXI vive-se tempos de globalização¹, privilegia-se a sociedade do conhecimento em que os sistemas educativos emergem como fulcrais para o desenvolvimento da *aldeia global*. O projeto educativo surge imensurável na edificação de uma sociedade educativa alicerçada no princípio de uma *democracia dialogante*², capaz de enfrentar os inúmeros desafios do futuro, onde os “ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2005, p.11) são valores construtores da humanidade.

¹ Giddens define globalização “Como o facto de vivermos cada vez mais num «único mundo»” (Giddens, 2008, p. 52).

² Cujo significado requer olhar a educação como prática da liberdade, ver Paulo Freire (1999).

Mas como podem as políticas educativas europeias dar resposta a um ensino equitativo e de qualidade? A centralidade da resposta, parece encontrar-se no significado que a *educação para todos* encerra no novo século caracterizado pela diversidade humana.

A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. (Delors, 2005, p. 11)

De facto, numa Europa mesclada de diversidade cultural e ideológica, em que os aspectos políticos, económicos, sociais, de condição física e intelectual, são múltiplos e de dimensões complexas, cabe aos sistemas educativos e à escola assegurar o ensino universal, democrático e de qualidade para todos os alunos. Reforça-se a ideia de que a educação representa um desafio incomensurável para a humanidade num contexto intrinsecamente complexo e em confronto pleno na sociedade do conhecimento, em que o objetivo premente é uma *melhor educação para todos*.

Nesta perspetiva, o enfoque central das políticas educativas europeias é a qualidade fundada no princípio da equidade, em que todos os Estados-membros partilham de objetivos comuns e de boas práticas, tendo como fim último produzir elevados níveis de excelência e de competências (Comissão das Comunidades Europeias, 2007).

148

Destaca-se deste modo, uma progressiva internacionalização das políticas educativas, vislumbrando-se por um lado, a valorização dos discursos sobre as avaliações externas, sobre a desestabilização das escolas e da regulação social (Marques, Aníbal, Graça e Teodoro, 2008), por outro, a convergência de interesses, a cooperação e a modernização, concomitantes com a construção de um novo paradigma de escola, para responder a uma nova *ordem educacional* (Antunes, 2008), fruto iniludível do fenómeno da globalização (Dale, 2001).

Mas como a globalização afeta as políticas europeias? Que itinerário seguir para explicar a relação entre globalização e educação?

Discutir estas questões implica um olhar atento sobre a *agenda globalmente estruturada* para a educação desenvolvida por Dale (2001), que defende uma teoria efetiva dos efeitos da globalização sobre a educação assente em três dimensões chave: i) a natureza da globalização; ii) o significado de educação e iii) como a globalização afeta a educação (p.425). O processo de globalização encerra diretrizes políticas e económicas que estão no cerne de mudanças na economia capitalista, repercutindo-se os seus efeitos nas

políticas e práticas educativas em um nível supra e transnacional, permitindo “reconstruir as forças entre as nações” (idem, 426). Nesta perspectiva, são três as questões centrais em torno da educação:

a quem ensinar o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (idem, 439)

A interpelação destas questões, à luz da globalização contemporânea, permite perspetivar um desafio estimulante, cruzando olhares, estratégias e dinâmicas, que preconizam o processo de *unionização* das políticas de educação no espaço europeu (Marques *et al.*, 2008), ou, nas palavras de Dale (2008), a construção de um *Espaço Europeu de Educação*. Neste processo é de sublinhar a Estratégia de Lisboa³, em que a educação e a formação são áreas prioritárias a desenvolver, define-se e inicia-se o programa Educação e Formação 2010⁴ e articulam-se estratégias de actuação através da implementação do Método Aberto de Coordenação⁵. Esta dinâmica de trabalho tem como objetivo prioritário responder aos desafios da globalização – em que as políticas educativas dos Estados-membros se envolvem num processo de unionização de forma a tornarem a Europa *o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo* (idem). Subjaz ao processo de *unionização* de políticas educativas em contexto europeu os *múltiplos* desafios que a escola tem de vencer, em torno: i) das competências-chave para todos; ii) da aprendizagem ao longo da vida; iii) do contributo para o crescimento económico sustentável; iv) da capacidade de reacção aos múltiplos desafios sociais; v)

³ Durante a presidência portuguesa da União Europeia (Março de 2000), “os Chefes de Estado e de Governo reúnem-se em Lisboa, onde definem uma nova estratégia para o desenvolvimento económico e social da UE. A Estratégia de Lisboa apresenta um novo objectivo estratégico: fazer da UE, até 2010, o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”. Disponível em, http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=1828&p_est_id=5083

⁴ Programa aprovado em 2002, domínio chave da Estratégia de Lisboa que define três objectivos estratégicos a atingir até 2010: i) aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na EU; ii) facilitar o acesso de todos a sistemas de educação e de formação e iii) abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação. Disponível em, http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=255&fileName=PROG_TRAB2010_JOCE.pdf

⁵ “O MAC representa um novo quadro de cooperação entre os Estados-Membros a favor da convergência das políticas nacionais, com vista à realização de determinados objectivos comuns. No âmbito deste método intergovernamental, os Estados-Membros são avaliados pelos outros Estados-Membros («peer pressure»), competindo à Comissão unicamente uma função de vigilância”. Disponível em, http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_pt.htm

da escola inclusiva; vi) da educação para a cidadania; vii) do papel dos professores; viii) das questões organizacionais e ix) das questões de liderança nas escolas (Comissão das Comunidades Europeias, 2007).

Mas como pode a escola responder aos imensos desafios da contemporaneidade? Como podem as escolas e os sistemas educativos responder aos dilemas da globalização? Do confronto reflexivo com o cenário aqui explanado visualiza-se a (re)construção da escola fundada num novo modelo educativo, que nasce das conexões entre educação e globalização, em que a educação “está na base da produtividade, do emprego e da competitividade das economias” (Antunes, 2008, p.104).

Assim, a resposta a estes desafios alicerça-se numa visão estruturante e democrática da sociedade, enfocando os princípios da cidadania, da solidariedade e da equidade, na defesa da educação e da formação como indispensáveis ao funcionamento pleno do triângulo do conhecimento: educação – investigação – inovação (Comissão das Comunidades Europeias, 2008), efetivando a (re)construção da escola que temos numa *boa escola* fundada em princípios democráticos, participativos e inclusivos, desenvolvendo uma liderança distribuída e sustentável. Uma escola *de todos, para todos e com todos*, em que *todos* podem e têm o direito de aprender, cuja meta é o sucesso educativo e a construção pessoal e social do aluno-pessoa, adquirindo conhecimentos e competências basilares que sustentam as regras, atitudes e valores ao longo da vida, bases para o sucesso na sociedade do conhecimento e para a construção de uma sociedade democrática e participativa (Bolívar, 2003; Darling-Hammond, 2001).

150

Efetivamente, a globalização gera alterações económicas, sociais, culturais num aflorar crescente da diversidade humana, mas também lança novos desafios. Alcançá-los significaria adquirir competências numa aprendizagem precoce e ao longo da vida. Sendo determinante um ensino de elevada qualidade e equitativo, em que *todos* tenham acesso, adquirindo competências básicas em matemática, ciências, tecnologias, na língua materna e em línguas estrangeiras, mas também, em competências interculturais, sociais e cívicas. Daí o papel determinante da educação no crescimento, na competitividade e na coesão social da União Europeia (Comissão das Comunidades Europeias, 2008).

Nesta caminhada, de acordo com Teodoro e Torres (2006), “Uma coisa é certa: os sistemas educacionais têm um papel central a desempenhar e a teoria educacional enormes desafios pela frente” p.14.

3. AS LIDERANÇAS NA GESTÃO DE *BOAS ESCOLAS*

Provocar e gerir a mudança transformando a instituição escolar numa *organização que aprende* na e com a diversidade em que *todos* têm direito a aprender, constitui a dimensão suprema da liderança escolar. Uma liderança que se quer participativa, democrática e sustentável, princípios fundamentais para responder efetivamente ao desafio de uma escola que se pretende (re)construir como *boa escola*, cuja praxis se centra na educação para a cidadania, na equidade social, na cooperação e na inclusão.

De acordo com Ramos e Diogo (2003),

[...] as lideranças escolares revelam-se elementos chave na mudança e desenvolvimento das escolas, na sua capacidade em descobrir novos significados para os processos de ensino e de aprendizagem, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem organizacional em geral. (p.92)

As *boas escolas* nascem sob o paradigma da escola em ruptura, incapaz de responder aos desafios advindos da globalização e do emergir de um novo paradigma, assente num novo constructo organizacional, que proporcione ao aluno a aquisição de aprendizagens significativas, alicerces fecundos ao longo da vida. Três questões em torno da mudança da escola e dos sistemas educativos – *O que se faz, como se faz e para que se faz?* (Cabral, 1999) – requerem respostas efetivas de líderes comprometidos com a melhoria da aprendizagem de todos os alunos.

151

Mas que tipo de liderança deve-se exercer na escola da diversidade? Qual o caminho da liderança escolar no entrecruzar das políticas educativas europeias? Que princípios e práticas devem adoptar as lideranças no funcionamento organizacional e pedagógico das *boas escolas*? Estas são algumas questões discutidas nesta linha de reflexão, delimitando-se dois eixos de abordagem:

- A liderança educativa sustentável
- Liderança democrática de cariz transformacional

3.1 LIDERANÇA EDUCATIVA SUSTENTÁVEL

Uma liderança efetiva é sustentável – princípio fundamental para construir a tão desejável mudança anunciada na escola e nos sistemas educativos, perpetuando uma elevada melhoria da qualidade do ensino, em que

o enfoque reside no sucesso das aprendizagens de todos os alunos, numa interconexão com os desafios da sociedade do conhecimento na contemporaneidade.

Importa aqui esclarecer as raízes e o significado da liderança sustentável no contexto da escola, para tal, alude-se à obra de Hargreaves e Fink (2007) “Liderança Sustentável”, que remete para o campo empresarial e ambientalista, entendendo-se por *sustentabilidade educativa* o preservar e o desenvolver de uma aprendizagem profunda de *todos*, com benefícios para *todos*, no presente e no futuro. Este tipo de liderança confere sustentabilidade a um novo paradigma de escola, no qual subjaz uma aprendizagem significativa concretizada *na* e *com* a diversidade que beneficia o presente e promove o funcionamento organizacional e pedagógico da escola, assente numa filosofia diferenciadora de carácter inclusivo e socialmente justa, em que todos os alunos podem e devem aprender.

Neste cenário, a missão da escola – uma melhor educação para *todos* – é responsabilidade primeira de todos os líderes educativos, partilhada por todos os membros da comunidade educativa, numa liderança distribuída, justa e moral, em que os líderes educativos são líderes da aprendizagem, cujas directrizes se coadunam com a pedagogia diferenciada, que tem como objectivo “ajudar o indivíduo a desenvolver os seus talentos e a realizar o seu potencial de crescimento (em termos emocionais e intelectuais) e de bem-estar pessoal” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p.4), esta é efetivamente a essência da liderança educativa sustentável.

Mas como tornar a liderança sustentável no contexto das *boas escolas*? Que estratégias para a sua realização? A sustentabilidade da liderança no seio da escola reside em preparar futuros líderes que perpetuem a missão da escola num futuro fecundo e promissor, sendo imperioso, as escolas transformarem-se em comunidades de aprendizagem profissionais, sustentando as estratégias de liderança em sete princípios (Hargreaves e Fink, 2007):

1. *Profundidade* – uma aprendizagem significativa a que todos têm direito.
2. *Durabilidade* – uma liderança que perdura ao longo do tempo, preservando a missão, os objetivos e os valores da escola, líder após líder.
3. *Amplitude* – sustenta uma liderança distribuída, na sala, na escola e no sistema educativo.
4. *Justiça* – liderança socialmente justa e responsável pelo bem público.

5. *Diversidade* – uma liderança que promove a diversidade no ensino e na aprendizagem, considerando-a como elemento coeso de riqueza na aquisição de saberes e de competências para todos os alunos.
6. *Disponibilidade de recursos* – uma liderança que reconhece os líderes pelo seu talento, não os esgota com mudanças irrealistas e sabe esperar pelos resultados concretizados nas metas que definiu.
7. *Conservação* – uma liderança que respeita o passado, aprende com as teorias e práticas do passado na construção de um futuro melhor.

A (re)construção da escola apela a rápidas mudanças organizacionais e a transformações de paradigma, a uma *outra gramática de escola*, fundada na lógica da heterogeneidade e na diversidade dos alunos, o que implica a sustentabilidade da liderança a exercer – uma liderança com o olhar nos objetivos e na missão da escola no presente inerente às metas do futuro – para que a escola se transforme numa comunidade de aprendizagem, pautada por valores democráticos que garantam as igualdades de oportunidade e a coesão social, indispensáveis à sociedade do saber. Conquanto, como salienta Hargreaves e Fink (2007): “Se o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos de que ela é desejável, e o segundo o de que é exequível, então, o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável” (p.12).

3.2 LIDERANÇA DEMOCRÁTICA DE CARIZ TRANSFORMACIONAL

A liderança transformacional nasce com Bass (1985) e advém do campo empresarial. Na sua conceptualização, num primeiro momento, Bass e Avolio (1994) apontam cinco características: i) estímulo intelectual; ii) apoio individualizado; iii) motivação e inspiração; iv) influência no trabalho docente e v) capacidade para motivar. Num segundo momento, Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) que retomam a abordagem anterior, concebendo a liderança transformacional como democrática e compartilhada, delineando nove dimensões: i) estímulo intelectual; ii) apoio individual; iii) elevadas expectativas; iv) criação de modelos de valores organizacionais; v) construção de uma cultura de colaboração; vi) reforço de uma cultura escolar produtiva; vii) desenvolvimento de uma visão consensual; viii) criação de estruturas para a participação no processo decisório e ix) criação de consensos quanto às metas da escola.

A análise reflexiva destas características ilustra claramente que a liderança em contexto escolar resulta de uma ação compartilhada por diversos atores em que cada um é um líder. Ora, ser líder é demonstrar carisma, consideração individual, estímulo intelectual, inspiração e tolerância psicológica (Bass, 1985); fatores que na sua interligação conduzem a mudanças na (re) construção organizativa da escola (Bolívar, 2003). Deste modo, a conceptualização da liderança transformacional é “pautada por valores e concentrada na mudança estrutural, cultural e sistémica das escolas e, neste sentido, mostra potencial de resposta aos desafios da mudança” (Diogo, 2004, p. 270), logo, a um novo paradigma de análise dos processos de gestão escolar.

Sendo certo que a liderança transformacional no campo da educação ainda não reúne em termos conceptuais um consenso por parte da comunidade científica (Ramos e Diogo, 2003), quando aferida ao contexto organizativo da escola visiona-se como eficaz face aos desafios da escola no século XXI, porque na sua essência implica toda a comunidade escolar no projecto de (re)construção escolar e no compromisso efetivo com a aprendizagem de todos os alunos. Traduz-se, assim, pela partilha de resolução de problemas e na tomada de decisões por todos os membros da organização da escola (Agudo, 2001; Bolívar, 2003 e Sergiovanni, 2003) e, deste modo, prefigura uma estratégia de suma importância para a melhoria dos resultados escolares (Ramos e Diogo, 2003). Aqui, sobressai o papel do diretor como gestor escolar numa articulação com os outros profissionais escolares, nomeadamente com os professores na participação da gestão flexível do currículo. Mas qual é o papel do diretor escolar?

154

Cabe ao diretor escolar a função de gestão na organização da escola, bem como a função de líder, tendo um papel fundamental na resposta à diversidade operacionalizada na praxis inclusiva. Nesta análise há a realçar a importância do diretor como *líder formal*, na medida em que cabe a ele a função de articular, promover e cultivar a visão contida nos significados e propósitos das práticas de diferenciação curricular inclusivas, comunicando-a à comunidade docente numa articulação de decisões partilhadas, flexíveis e democráticas (González, 2008).

Entretanto, para “que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca” (Sergiovanni, 2003, p.125), desta forma o director escolar assume a função de orientador ao motivar a participação dos professores na partilha de poderes, de decisões, de objetivos e de responsabilidades, consequentemente, trata-se de uma responsabilidade assumida por toda a comunidade escolar (González, 2008).

3.3 LIDERANÇA EDUCATIVA SUSTENTÁVEL E LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL – IMPLICAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA ESCOLA

Ambas as abordagens aqui explanadas sobre a liderança educativa são irrefutavelmente determinantes no repensar da escola, alicerces fundamentais na (re)construção da organização escolar, de um novo paradigma de escola, de um outro olhar para o futuro, perspetivando uma outra escola – uma *boa escola*.

Se por um lado, a liderança educativa sustentável defende a *aprendizagem profunda para todos os alunos*, o que significa a sua sustentabilidade e perpetuação a partir do contexto da sociedade contemporânea encravada numa globalização crescente, cujos desafios denota uma resposta assente em valores democráticos e equitativos, num caminhar sem retorno para uma escola efetivamente inclusiva, única possível, no entrecruzar da diversidade humana com a igualdade de oportunidades, uma escola que efetive os valores humanos e visualize o futuro coadunado com um presente defensor da justiça social. A preocupação centralizadora deste modelo passa pela formação de novos líderes, de forma a perpetuar os princípios e as estratégias estruturantes em torno da missão da escola que objectiva a melhoria da qualidade educativa para *todos* os alunos (Hargreaves e Fink, 2007).

Por outro lado, a liderança democrática de cariz transformacional, defende uma liderança compartilhada com os membros da comunidade educativa, em que cada um é um líder, porém, considera o diretor escolar como líder formal que promove as decisões partilhadas entre todos os atores educativos no desenvolvimento da missão da escola. Defende, ainda, a escola como organização que aprende, alicerçada em valores democráticos e na cultura da colaboração, em que os professores têm um papel fundamental na reestruturação da organização da escola e na qualidade das aprendizagens (Bolívar, 2003 e Sergiovanni, 2003).

4. O PAPEL DAS LIDERANÇAS E DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO ESPAÇO EUROPEU: PROSPECTIVAS NA GESTÃO DE BOAS ESCOLAS

As lideranças aqui analisadas complementam-se no seu todo, na resposta aos desafios da escola do século XXI numa dinâmica amplamente democrática e sustentável, operacionalizando a *unionização* das políticas educativas no espaço europeu, focalizando os processos de liderança inerentes à construção de *boas escolas*, nos diferentes níveis da dimensão escolar e do sistema educativo, que se traduz numa educação *de qualidade para todos*.

Neste sentido,

Os executivos/directores das escolas desempenham um papel vital na sua gestão e liderança. Há, na Europa, uma variedade de modelos de gestão escolar. Alguns sistemas dão grande importância aos «líderes escolares» (ou equipas de líderes), capazes de imprimir ritmo e rumo à mudança, facilitar a transparência da comunicação, estimular o pensamento e a inovação criativos, motivar pessoal e alunos, conduzindo-os a elevados níveis de desempenho, e acabando por exemplificar o espírito da aprendizagem ao longo da vida, noutros sistemas, o papel de líder escolar não existe. (Comissão das Comunidades Europeias, 2007)

As lideranças configuram-se, assim, eixos estruturantes e dinamizadores das políticas no espaço europeu, em que as concepções e os modelos de educação se centralizam em *decisores europeus* que veiculam projetos que imprimem à igualdade de oportunidades e à democratização, a sua linha de ação, objetivando um crescente nível da alfabetização de todas as crianças; a redução do abandono escolar; um aumento do número dos alunos que completem os estudos e o sucesso educativo de *todos* (ibidem), num encaminhar para a aprendizagem ao longo da vida – marcos anunciados no âmbito da Estratégia de Lisboa, concretizáveis mediante uma abordagem sistémica das lideranças: em nível meso, sistema educativo; passando ao nível macro, escola, e efectivando-se em nível micro, sala de aula.

156

Neste contexto, observa-se o desenvolvimento de lideranças assentes nos princípios de cooperação e de descentralização de competências, o que implica uma liderança partilhada por professores com qualidades de liderança, tendo subjacente a concretização dos desafios da escola para o século XXI, em que a eficiência e a equidade dos sistemas de educação conduzem impreterivelmente ao bem-estar dos indivíduos, logo, a uma sociedade mais justa e solidária, equitativa e defensora do bem-estar social (Comissão das Comunidades Europeias, 2008).

O sentido das políticas educativas no espaço europeu e das lideranças que lhes são intrínsecas perpassam a construção de *boas escolas*, marcadas pela procura de uma identidade comum assente em princípios democráticos, promotora da *escola para todos*.

Mas um longo caminho se advinha, que passa por vencer desafios e dilemas para que os jovens de hoje possam enfrentar com sucesso a sociedade do conhecimento emersa na globalização da contemporaneidade. Se o enorme desafio é o *direito de aprender*, o grande dilema encontra-se nas palavras de Barroso “nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca

tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança” (citado em Teodoro e Torres, 2006, p. 10).

Urge descobrir o grande tesouro que é a educação (Delors, 2005), sentido para a construção de uma *boa escola* – uma escola inovadora, emancipadora e cidadã, uma *escola para todos*, onde se celebre a diversidade humana numa partilha incomensurável de conhecimentos, em que o enfoque das políticas educativas resida na diversidade e na inclusão, princípios propulsores do *direito de aprender*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A (re)construção da escola como organização democrática, autónoma e participativa, só é concretizável com a gestão de uma liderança sustentável, democrática e de cariz transformacional, comprometida com o bem-estar comum de todos os alunos e com a incomensurabilidade das diferenças, onde o *saber viver juntos* abarca grande questão da contemporaneidade, ao mesmo tempo que surge reconfigurada nas políticas educativas europeias.

Neste quadro é incontornável a construção de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação (Dale, 2001), como plataforma para articular consensos e instituir práticas na tomada de decisões resultantes de estratégias e de políticas definidas unanimemente por todos os Estados-membros.

Muito provavelmente as *boas escolas*, nos dias de hoje, constituem uma utopia que urge em se transformar em realidade, perspetivando-se as lideranças como chave mestra da mudança paradigmática na escola, mobilizadoras da inovação inerente a um pensar a escola onde as ideias partilhadas se concretizam numa efetiva gestão de serviços e de recursos, advogando-se o sucesso educativo e a excelência escolar como a meta a atingir.

A este propósito, Nóvoa (1992), refere que:

A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho. (p.22)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUDO, J. L. B. (2001). Liderar el cambio: El liderazgo transformacional. Disponível em <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html> (acesso em 2 de Fevereiro de 2013).
- ANTUNES, A. (2008). *A nova ordem educacional: Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Edições Almedina.
- BASS, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- BASS, B. e Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thosands Oaks, CA: Sage Publications.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- CABRAL, R. (1999). *O novo voo do Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2007). Escolas para o século XXI.. Disponível em http://sitio.dgicd.minedu.pt/cidadania/Documents/Empreendedorismo/consultadoc_esc_sec_XXI.pdf (acesso em 13 de Janeiro de 2013).
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2008). Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar. Disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=206&fileName=Agenda_XXI_PT.pdf (acesso em 25 de Junho de 2013).
- DALE, R. (2001). Globalização e educação : demonstrando a existência de uma « Cultura educacional mundial comum » ou localizado uma « agenda globalmente estruturada para a educação ». Disponível em <http://www.uma.pt/nunosilvafraga/?p=1346> (acesso em 23 de Maio de 2013).
- DALE, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a02.pdf> (acesso em 14 de Maio de 2013).
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender: Buenas escuelas para todos*. Provença: Editorial Ariel.
- DELORS, J. (2005). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DIOGO, J. (2004). Liderança das escolas: Sinfonia ou Jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 267-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GONZÁLEZ, M. T. G. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, (2), 82-99. Disponível em <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.htm> (acesso em 14 de Março de 2013).
- HARGREAVES, A. e FINK, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D. e STEINBACH, R. (1999). *Changing leadership for Changing times*. London: Open University Press.
- MARQUES, F., ANÍBAL, G., GRAÇA, V. e TEODORO, A. (2008). A política educativa da União Europeia. O processo de uionização no contexto da globalização. In A. Teodoro

- (org.) *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos* (pp. 105-160). Brasília: Liberlivro.
- MELLO, G. N. (2001). O espaço das políticas educativas na sociedade do conhecimento: Em busca da sociedade do saber. In A. Prost; A. L. Antunes; A. Nóvoa; C. A. Dias; C. Reis; C. Rodrigues et al., *Espaços de educação tempos de formação* (pp. 69-97). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa *As organizações escolares em análise* (p. 26). Lisboa. Dom Quixote.
- RAMOS, C. C. e DIOGO, J. (2003). A liderança das escolas: Ficção e realidades. Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia. Em Faculdade de Ciências e Tecnologia, *Anais, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento* (pp. 91-114). Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em http://dspace.fct.unl.pt/bitstream/10362/199/1/anais_2003.pdf (acesso em 3 de Março de 2013).
- SERGIOVANNI, T. (2003). *Novos caminhos para a liderança escolar: Uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Edições ASA.
- TEODORO, A. e TORRES, C. A. (2006). Crítica e utopia: novos desenvolvimentos na sociologia da educação emergentes neste início de século XXI. In A. Teodoro e C. A. Torres (orgs.) *Educação crítica & utopia: Perspectivas para o século XXI* (pp. 7-15). São Paulo: Cortez Editora.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOLA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA

Sandra García de Fez*, José Raúl Solbes Monzó**

SÍNTESIS. La formación permanente del profesorado resulta clave en todo proceso de mejora educativa. Aún reconociendo la valía de la preparación inicial, es imprescindible que cada docente continúe renovando sus conocimientos a lo largo de su vida, dando respuesta a, por ejemplo, las demandas de actualización en los contenidos curriculares o las metodologías. En esta línea, el desempeño de funciones de gestión y dirección de un centro escolar requiere de una mayor especialización que permita incidir en aquellas destrezas necesarias para motivar, liderar y gestionar la comunidad educativa. Han sido sustanciales los cambios producidos en los últimos años respecto de los requisitos formativos que se exigen a los candidatos a integrar equipos directivos españoles, incidiendo en la profesionalización de las figuras que los componen, sobre todo de quienes ocupan la dirección, la secretaría y la jefatura de estudios. En este marco se presenta el curso de perfeccionamiento «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes» que aquí se analiza, y que surgió de una necesidad evidenciada por el propio profesorado.

Los docentes que desarrollan funciones directivas en los centros de secundaria de la Comunidad Valenciana reconocen que una mayor capacitación y preparación específica para el desempeño eficaz de las tareas adscritas a sus cargos es el camino para ejercer como buenos líderes en sus instituciones. La diversidad de funciones y de competencias que deben desplegar confiere una complejidad añadida a su labor diaria, derivándose en nuevas habilidades que deben desarrollar y que se han tratado de abarcar en la propuesta formativa del curso.

Palabras clave: formación profesional; docente; educación permanente; gestión educativa.

AS EQUIPES DIRETIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

SÍNTESE. A formação permanente do professorado é fundamental em todo processo de melhoria educativa. Ainda reconhecendo a valia da preparação inicial, é imprescindível que cada docente continue renovando seus conhecimentos ao longo de sua vida, dando respostas, por exemplo, às demandas de atualização dos conteúdos curriculares ou às metodologias. Nesta linha, o desempenho de funções de gestão e direção de um centro

* Universitat de València.

** Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, Generalitat Valenciana.

escolar requer uma maior especialização que permita incidir naquelas destrezas necessárias para motivar, liderar e gerir a comunidade educativa. Foram substanciais as mudanças produzidas nos últimos anos em relação aos requisitos formativos que se exigem aos candidatos para integrarem equipas diretivas espanholas, incidindo na profissionalização dos indivíduos que as compõem, sobretudo de quem ocupa a direção, a secretaria e a direção pedagógica. Neste âmbito, apresenta-se o curso de aperfeiçoamento «Ferramentas para o desenvolvimento da direção de centros docentes», que aqui se analisa e que surgiu de uma necessidade evidenciada pelo próprio professorado. Os docentes que desenvolvem funções de direção nos centros de Ensino Médio da Comunidade Valenciana reconhecem que uma maior capacitação e preparação específica para o desempenho eficaz das tarefas próprias de seus cargos é o caminho para exercer como bons líderes em suas instituições. A diversidade de funções e de competências que devem dominar confere uma complexidade maior à sua atividade diária, derivando-se em novas habilidades que devem desenvolver e que se tratou de abarcar na proposta formativa do curso.

Palavras-chave: formação profissional; docente; educação permanente; gestão educativa.

SCHOOL MANAGEMENT TEAMS IN SPAIN'S PROFESSIONAL EDUCATION: A CONTINUOUS EDUCATION PROPOSAL

ABSTRACT. Permanent education within the faculty is key in every educational improvement process. Even when the value of initial preparation is acknowledged, it is still nevertheless essential that each teacher continues to further their knowledge along their lives, answering to, for example, the demands for curricular content or methodology updating. Therefore, managing and directing a school centre requires further specialization that allows influencing the skills necessary to motivate, lead and manage the educational community. The changes on the educational requirements for school management team candidates in Spain in the last few years have been essential and have influenced the professionalization of the management team members, especially of stakeholders in education management, secretarial and administration positions. Within this framework, the upgrading course "Tools for the development of teaching training centre management" herein analysed was created as a result of the need evidenced by the faculty themselves.

Teachers holding management positions in high-school centres in the Valencia Community admit that further training and specific preparation for the effective performance of the tasks required by their positions is the right path towards becoming good leaders in their institutions. The diversity of functions and competencies required, adds complexity to their daily work, thus resulting in new skills that need to be developed and which have been attempted to be addressed in the education proposal of the course.

Keywords: Professional training; teacher; permanent education; educational management .

1. INTRODUCCIÓN

La mejora de los sistemas educativos ha sido y es una preocupación latente en la mayoría de sociedades, cuyos gobiernos, agentes sociales y población en general, entienden el valor y el potencial de la educación para el progreso. El profesorado aparece como pieza clave en todo proceso de reforma e innovación, siendo uno de los aspectos que se valora en toda propuesta de calidad educativa que se precie, como también su formación, tanto inicial como continua. Que los cambios educativos no se completan hasta que son desarrollados en las aulas, resulta incuestionable; así como que una capacitación continuada permea las paredes de la escuela a las nuevas formas de hacer en la enseñanza y permite conocer y mantener un contacto directo con las cambiantes demandas externas.

Precisamente, esa vinculación de la educación reglada con el mercado laboral y la necesidad de una preparación profesional ajustada a las necesidades económicas, ya ocupaba las páginas de esta revista en 1993, en su segundo número, en el que se examinaba cómo se preparaba a los jóvenes de la década de los noventa ante los nuevos retos del mundo laboral en pleno proceso de modernización. En este sentido, la formación a lo largo de la vida es uno de los aspectos que más interés y reflexión concitan a nivel internacional a la hora de optimizar los sistemas educativos. No en vano es una de las inquietudes de organismos y administraciones, al momento de definir las políticas educativas encaminadas a conseguir una educación de calidad de todos y para todos.

Estos esfuerzos trascienden las barreras estatales y cobran un papel relevante en la agenda internacional educativa, como sucede con el documento «Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», auspiciado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y que reúne a los países iberoamericanos, teniendo en sus ministros de Educación sus promotores. A su vez, a nivel europeo, como se analizará más adelante, se cuenta con la «Estrategia 2020», que presta especial atención a la empleabilidad y la formación necesaria para ella.

Dentro de este marco de preocupación hacia la erradicación de las desigualdades formativas y la garantía del derecho a la educación se ubica la propuesta didáctica que ocupa estas páginas, dirigida a docentes encargados de la gestión y funcionamiento de los centros escolares de nivel secundario. Son numerosas las publicaciones de la OEI sobre la formación del profesorado y su función docente, pero con este monográfico que ahora se presenta, la mirada se centra por primera vez en los equipos directivos y en la necesidad de que estos cuenten con una preparación *ad hoc*. Dicha formación debe

abarcarse no solo el desempeño de las funciones más burocráticas y administrativas, sino también el papel relevante que juegan los directivos a la hora de introducir innovaciones y transformaciones pedagógicas en sus centros. Así, ser a la par impulsor y alentador del profesorado para que mejore su tarea ha de contarse entre las principales funciones de un equipo directivo. De hecho, el número 67 de este mismo año de la *Revista Iberoamericana de Educación* se centraba en un tema directamente relacionado con la dirección de centros educativos: los modelos de gestión y las posibilidades y retos que enfrentan.

La tradición del perfeccionamiento de docentes a través de cursos, seminarios y talleres, ha ido tomando distintas formas en España, hasta llegar al modelo actual. Una de las iniciativas pioneras en la formación de directivos fue la creación en 1969 de un departamento específico para impulsar cursos e investigar sobre este tema, dentro del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto, en el País Vasco (GARCÍA OLALLA, POBLETE y VILLA, 2006). A partir de aquí, las acciones formativas para el profesorado han ido proliferando y asentándose, haciendo especial hincapié en los docentes que desarrollan funciones directivas en instituciones educativas. En este sentido, España tiene un modelo de selección distinto al resto de países europeos, ya que mantiene un sistema de selección democrática, cuando en el resto de Europa la tónica general es la especialidad profesional.

164

Este enfoque ha sido examinado no solo por investigadores españoles sino que también ha interesado, por su singularidad, a foráneos. Los resultados de los estudios son concluyentes: el sistema no funciona, ya que, entre otros puntos, existen verdaderas dificultades para encontrar candidatos que deseen asumir la función directiva.

Ahondando en la necesidad de la profesionalización de la función directiva en España, cabe fijarse en el capítulo II del Título III de la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre (LOMCE), en el que se especifican las titulaciones del profesorado para impartir docencia en cada una de las enseñanzas. Si bien nadie cuestiona que para impartir clase de primaria sea necesario tener el título pertinente, una persona sin acreditación podría llegar a impartir dicha enseñanza mejor que otra que sí posea los estudios prescritos; ahora bien, el contar con esta titulación otorga una garantía mínima para el ejercicio de la profesión. Si esto es así en el ejercicio de la función docente, cabría preguntarse por qué sería diferente para la gestión y dirección educativa.

Bajo esta perspectiva profesionalizadora se ubica la propuesta formativa llevada a cabo con un primer grupo de docentes de formación profesional, denominada «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes».

A continuación presentamos una breve contextualización histórica y legislativa sobre la formación profesional española y en la Comunidad Valenciana, así como de los requisitos para ser miembro de un equipo directivo docente y la formación necesaria para ello. Y luego se analiza el curso y sus resultados, con miras a su consolidación dentro de la oferta anual al profesorado por parte de la administración educativa valenciana.

2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOLA EN EL MARCO INTERNACIONAL

La educación técnico profesional o formación profesional (FP), como se conoce en España, comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La FP española ha tenido una tardía y lenta incorporación al sistema educativo reglado. Este hecho ha ocasionado que estos estudios tuvieran escasa valoración social, cierta ambigüedad y falta de apoyo por parte de las administraciones y por el tejido empresarial y sindical (DÁVILA, NAYA y MURUA, 2014). Con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Ley 14/1970, de 4 de agosto, se incorporó la FP reglada al sistema educativo, aunque sin requisitos de acceso en su primer nivel, lo que provocó un desprestigio académico al considerarse la vía para aquel alumnado que había fracasado escolarmente y carecía de la edad legal para trabajar. Es precisamente, este carácter compensador (MARHUENDA FLUIXÁ, 2012) el que ha conferido a la FP una imagen de «estudios de segunda» dirigidos a quienes veían difícil acceder a la universidad, ya fuera por fracaso escolar o por cuestiones socioeconómicas.

Durante las décadas de los setenta y ochenta, el primer nivel de la FP se dirigía a quienes no alcanzaban el título de graduado en Educación General Básica, permitiéndoles pasar al segundo nivel formativo y, a su vez, ser pasarela para realizar los estudios de Bachillerato Unificado Polivalente. Pronto se vio la necesidad de reestructurar la FP atendiendo a una mayor dignificación y diversificación en su oferta, para sumarse a las corrientes educativas de los países vecinos y al surgimiento de las nuevas tecnologías y los innovadores yacimientos laborales.

De este modo se fue vertebrando un modelo de FP que, pese a cubrir en sus inicios la formación de mano de obra cualificada, no acababa de despojarse de su mala imagen. Con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, se amplió la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, equiparándose a la

edad laboral. Se establecieron requisitos de acceso a la FP y un sistema de elaboración de títulos acorde al análisis del sector productivo, institucionalizándose las prácticas en empresa. El abanico de titulaciones que se ofrecía al alumnado se amplió notablemente, estableciéndose veintidós familias profesionales y ciento catorce títulos aproximadamente, tanto de grado medio como de grado superior.

En 2006, con la nueva ley educativa (Ley Orgánica 2/2006), se inició un proceso de reforma que aún hoy está inacabado, existiendo actualmente un número de títulos de FP que continúan rigiéndose por dicha ley, cuando desde 2013 está vigente la nueva norma. Por otro lado, con la entrada de España en la Unión Europea en 1986, el gobierno se vio impelido a asumir parte de las propuestas europeas de formación, adaptándose a la libre circulación de personas y de comercio, a la par que iniciaba el proceso de descentralización regional, mediante la transferencia de competencias a las comunidades autónomas, entre ellas la educativa. En la misma línea, la necesidad de atender los requerimientos de la sociedad del conocimiento (HOMS, 2008) provocó que se aceleraran las reformas previstas en el sistema educativo español y, en especial, en la formación laboral, aprobando en 2002 una Ley Orgánica de Cualificaciones y FP, con la intención de readaptar los estudios ofertados al cambiante mundo tecnológico y laboral. Esta ley hace referencia a las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, incluyendo la inicial, la ocupacional y la continua. Estos dos últimas son competencia del ámbito laboral, por lo que parece lógico que el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, unifique ambas FP en una única, de forma que actualmente la FP en España se divide en *FP inicial* y *FP para el empleo*.

166

Hoy en día, la LOMCE ha sido muy contestada por distintos agentes sociales, políticos y educativos, por lo que su progreso e implementación, amén de las circunstancias económicas de crisis del país, está siendo irregular, y en particular se encuentra con serios obstáculos en aquellas autonomías cuyas administraciones reprueban su texto. En lo concerniente a la FP, la mayor modificación se centra en la atención al alumnado que no obtiene el graduado escolar y necesita proseguir sus estudios encontrándose en edad escolar obligatoria. La nueva Formación Profesional Básica (FPB) –regulada en el Decreto 127/2014, de 5 de marzo–, sustituye los anteriores programas específicos para estos alumnos.

Precisamente esta dualidad de itinerarios en edad temprana, como lo son los 15 años, es foco de críticas, así como las condiciones en las que se impartirán estos estudios: posibilidad de aumento de ratio o la falta de

profesorado capacitado. En la FPB se imparten módulos asociados a cualificaciones profesionales de nivel 1 y módulos comunes de comunicación, ciencias sociales y aplicadas, tratando de que el alumnado obtenga las competencias básicas laborales y académicas.

Al hablar de la formación y cualificación profesional se hace referencia a personas adultas, o cercanas a la edad adulta, que buscan profesionalizarse para insertarse en el mundo laboral. Esta preocupación es universal y exhorta a los gobiernos a tomar conciencia de la importancia del fomento de iniciativas conjuntas dirigidas a una mejor capacitación de la población en activo. Si bien las políticas educativas son competencia de cada país miembro, a nivel europeo se fijan determinadas líneas estratégicas, como es el Proceso de Copenhague de 2002, que puso en marcha una estrategia europea destinada a mejorar el rendimiento, la calidad y el atractivo de la formación profesional en Europa.

En España, la Ley Orgánica de 2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional tuvo como finalidad la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que dotara de unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de una realidad marcada por la globalización de los mercados y la sociedad de la información. Se trata, en definitiva, de facilitar la integración de las distintas formas de certificación y la acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales.

El camino que abre esta Ley Orgánica es claro, ambicioso e ilusionante, pues adecua la formación profesional a las necesidades del sector laboral. Una novedad que introduce esta ley es la acreditación de competencias, es decir, la posibilidad de poner en valía formal los conocimientos profesionales adquiridos a través de la propia experiencia laboral y reconocerlos académicamente.

Volviendo al marco legal actual, la FP española se desarrolló entre los artículos 39 y 44 de la Ley Orgánica, donde se establecen las directrices generales que se concretan, a su vez, en el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se ordena la formación profesional. Actualmente se estructura en veintiséis familias, siendo posible cursar ciclos formativos de FP básica (título de técnico básico), ciclos formativos de grado medio (título de técnico) y ciclos formativos de grado superior (título de grado superior). Todos estos niveles se estructuran en módulos profesionales teórico-prácticos con una duración de dos mil horas por cada título, con independencia del grado.

Con la finalidad de dar cabida a objetivos generales de la FP, todos los títulos incluyen los módulos profesionales de Formación y Orientación Laboral, Empresa e Iniciativa Emprendedora y Formación en Centros de Trabajo –prácticas en empresas–, pudiéndose cursar en varias modalidades: presencial, semipresencial o a distancia y dual (empresa / centro educativo). Además, se permite la matrícula totalmente modular, la acreditación de competencias y, por tanto, la convalidación de módulos profesionales, así como la posibilidad de presentarse a un único examen para aprobar un módulo profesional concreto mediante una prueba libre. De este modo se dota al sistema de gran adaptabilidad y modularidad, lo cual cumple con las líneas estratégicas básicas fijadas desde la Unión Europea: flexibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida.

Todas estas reformas han dado sus frutos; actualmente, la popularidad de la FP se ha incrementado en forma notable, como muestran los datos de matrícula, que ha crecido un 50,62% desde el curso 2007/2008 al 2013/2014, según el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

Persiguiendo la meta de que Europa se consolide como una de las economías mundiales, se trazó la Estrategia Europa 2020 nombrada anteriormente. «Educación y Formación 2020» (ET 2020) es un nuevo marco valioso para la cooperación europea en el ámbito educativo y formativo, que está basado en su antecesor, el programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Este marco establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo periódico. Las conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre una estrategia para la cooperación, establecen cuatro objetivos estratégicos:

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Estos propósitos se acompañan de indicadores y valores de referencia europeos que permiten medir los avances en su consecución. Obviamente, la profesionalización y adecuada formación de los equipos directivos facilitará la puesta en marcha de las medidas concretas que permitan alcanzarlos. Para que las medidas a nivel nacional surtan efecto, será necesaria la cola-

boración europea en una definición integrada de la formación permanente, utilizando procesos de coordinación entre los distintos sectores implicados (PSIFIDOU, 2014).

El símil iberoamericano es la agenda de las «Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», de 2010, hoja de ruta que sostiene las iniciativas nacionales dirigidas a la mejora de la educación en cada una de las naciones inscritas. De un total de once metas generales, la octava hace referencia al fortalecimiento de la profesión docente. Pese a referirse al profesorado de primaria y de secundaria, resulta innegable que el equipo directivo ha de actuar de guía en ese proceso de fortalecimiento. La oferta de cursos de educación permanente ha de ayudar tanto al profesorado en general como a quienes desarrollan funciones directivas en particular, con la finalidad de ser motor de cambio pedagógico en sus centros escolares.

En este mismo documento, y en referencia directa a la FP, la meta sexta se destina a favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional, desglosándose, a su vez, en dos metas concretas: la primera de ellas sobre la importancia de adaptar el diseño de la educación técnico-profesional a las demandas laborales, y la segunda, acerca de aumentar y mejorar los índices de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados (OEI, 2010).

Que la educación reglada de los futuros trabajadores es una preocupación compartida, es un hecho que queda constatado en los dos acuerdos indicados. Si bien se reincide en los cambios que son necesarios para conectar la formación con los mercados laborales, cabe atender a quienes han de protagonizar esas transformaciones: el profesorado con los equipos directivos al frente.

3. LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES: EL CAMINO HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN

La normativa educativa española mantiene la conceptualización de la educación como un aprendizaje permanente y que se desarrolla a lo largo de la vida. De ahí que se preste especial interés a aquellos niveles educativos que comprenden a los estudiantes de mayor edad, como es el Bachillerato y la FP. Ya se han indicado los cambios más notables en la formación ocupacional, por lo que ahora lo que centre la atención será el acceso del profesorado a los puestos de gestión y dirección escolar.

La vía para formar parte de los equipos directivos ha ido variando al ritmo de los cambios legislativos, potenciándose una mayor especialización de los cargos, siguiendo la estela europea. Los artículos 133, 134 y 135 de la LOMCE (2013) hacen referencia al proceso selectivo: requisitos para ser candidato y procedimiento de elección, de forma que establecen unas exigencias mínimas que cada comunidad autónoma puede modificar.

Respecto a la selección de la persona que se postula como candidata a la dirección, debe participar en la comunidad y administración educativa y su designación se efectuará mediante concurso de méritos, realizándose de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad, marcados por ley. Como requerimientos básicos se exige:

- Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.
- Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera durante un período de al menos cinco años en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.
- Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las administraciones educativas de las comunidades autónomas.
- Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

170

Una vez cumplidas dichas obligaciones, la elección se realiza por una comisión constituida por representantes de la Administración en una proporción de entre el 35% y el 50% de representantes del centro. Se tendrán en cuenta los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del proyecto de dirección y la experiencia y valoración positiva del trabajo previo como cargo directivo así como de la labor docente.

En la Comunidad Valenciana la comisión está formada por seis representantes de la Administración educativa y cuatro representantes del centro, lo cual es un claro indicador de la relevancia de la Administración en este procedimiento. Por otro lado, la valoración se divide en dos grandes bloques, de forma que los méritos del candidato tienen un peso del 50% mientras que el proyecto de dirección cuenta con el 50% restante.

Continuando a nivel autonómico, la Resolución de 26 de enero de 2015 por la que se convoca a concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos mantiene los mismos requisitos mínimos nacionales, indicando que las habilitaciones y acreditaciones de directores expedidas con anterioridad al 2013 –año de aprobación de la LOMCE– se considerarán equivalentes a la certificación acreditativa exigida actualmente durante los cinco años siguientes. En consecuencia, hasta el curso 2018-2019 la profesionalización de la función directiva no será requerimiento exigible, si bien queda patente la apuesta por la formación profesionalizadora de los cargos directivos.

Todos los requisitos y el procedimiento de elección hacen referencia única y exclusivamente al director o directora del centro. Respecto al resto de cargos directivos, no está previsto ningún tipo de exigencia específica, siendo su nombramiento decisión exclusiva de la propia dirección.

La composición del equipo directivo será en función del tipo de centro, el número de unidades escolares, el tipo de enseñanza y los horarios. En cualquier caso, el equipo directivo puede llegar a estar formado por el director, el secretario, el jefe o jefes de estudios, el vicesecretario y el vicedirector.

El análisis de cuáles han de ser las bases de esa profesionalización, así como la propuesta del curso de formación impartido, ocupará las siguientes páginas. La personalidad y el liderazgo particular es un valor muy importante; tal vez el más significativo, aunque no el único. Administrar un centro educativo requiere de competencias que, aunque pueden conseguirse a partir de la propia experiencia, se ven notablemente reforzadas tras una formación específica.

De las capacidades específicas que deben desarrollar los docentes en funciones directivas, Zaragoza Lorca (2007) destaca la planificación y evaluación de programas educativos, la gestión del centro en general y la gestión de la calidad en particular y el fomento de la participación educativa. Se trata de capacidades que deben reforzarse por una formación adecuada que ayude en su asimilación y correcta aplicación. En el diseño de un modelo de capacidades de directores efectivos, Concha Albornoz (2007) incide en la orientación profesionalizadora de la formación que se imparta al profesorado. En esta misma línea se incardina el curso «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes».

4. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS: UNA PROPUESTA FORMATIVA

Si bien se ha analizado hasta aquí, en forma de requisitos prescriptivos, cuál ha de ser la formación inicial de los docentes que aspiran a desarrollar funciones directivas, se pondrá ahora la mirada sobre la capacitación prolongada para adaptarse a las nuevas demandas de la comunidad educativa y de la sociedad en general. En la Comunidad Valenciana, los centros de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE) son los encargados de promover y ofrecer cursos al profesorado de enseñanza no universitaria. Fundados en 1997, tienen como finalidad favorecer la formación de los docentes en las necesidades más latentes. Para equipos directivos, se brindan cursos en distintos formatos que atienden la especificidad de sus funciones, como son el conocimiento del marco normativo, las tareas específicas de cada cargo, la gestión de los recursos humanos y la organización curricular del centro.

La formación inicial para equipos directivos especificada en la Resolución de 1.º de marzo de 2012 era de una duración mínima de 60 horas más un período de prácticas, atendiendo temas como legislación educativa, organización y funcionamiento de los centros educativos, programas y proyectos, gestión de recursos, estrategias de comunicación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, sistemas de evaluación, y planes de prevención de riesgos laborales. Quedaban exentos de realizar el curso quienes acreditaran que venían desarrollando funciones directivas al menos durante dos años.

Continuando con la formación permanente de directores educativos, desde los CEFIRE se ofrecen una serie de cursos, entre ellos: «Gestión integral del centro para equipos directivos», «Dirección y gestión de centros educativos» y «Liderazgo y gestión de los recursos humanos desde la dirección del centro educativo», además de seminarios periódicos.

La propuesta del curso «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes», desarrollado durante el segundo semestre del curso escolar 2014-2015, se incardina en la formación continua para docentes de formación profesional que pertenecen a equipos directivos o quieren formar parte de los órganos de gestión de sus centros escolares. Las plazas ofertadas fueron veinte, las cuales se ocuparon inicialmente en su totalidad, aunque en la práctica fueron dieciocho los que siguieron con provecho la totalidad del curso. Cabe indicar que tanto el diseño del material como la docencia se han realizado en valenciano, una de las dos lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana y vehicular en los centros educativos.

A partir del análisis del Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, los autores de este artículo propusieron al CEFIRE específico de FP el desarrollo de un curso para equipos directivos.

La propuesta inicial incluía un total de ocho bloques de contenidos (liderazgo, documentos de planificación, dirección de equipos, herramientas informáticas, innovación, comunicación y marketing, gestión de recursos, y sistemas de calidad). En la fase de diseño y desarrollo, fue necesario reducir el proyecto parcialmente, pues el CEFIRE, por razones atribuibles a fechas y presupuesto, solo permite la oferta de cursos de treinta horas. De este modo, la estructura definitiva se sustenta en cuatro bloques: liderazgo, diseño y desarrollo de documentos, trabajo en equipo, e innovación pedagógica, siendo los respectivos objetivos:

- Determinar los apartados fundamentales de los documentos de planificación de un centro docente, a partir de la reglamentación vigente y de la idiosincrasia del propio centro, para poder diseñar unos documentos eficientes, prácticos y compartidos por toda la comunidad educativa.
- Desarrollar una dirección de equipos de trabajo, utilizando la coherencia y las técnicas de dinámica de grupo pertinentes, para conseguir un clima y cultura de trabajo cordial, cooperativo y eficiente.
- Aplicar herramientas informáticas de planificación, a partir de las nuevas tecnologías y de las dinámicas de trabajo cooperativo, para conseguir un trabajo directivo eficiente.
- Conocer tendencias innovadoras en educación, a partir del análisis de varios sistemas educativos y de expertos investigadores del ámbito educativo, para poder liderar un desarrollo curricular creativo e innovador en un centro docente.

Aprovechando las opciones que el entorno Moodle¹ ofrece, se invitó a las personas inscritas en el curso a que respondieran una breve encuesta previa, con el fin de recoger los datos más relevantes del perfil de los asistentes (datos personales, formación inicial y experiencia previa en cargos de dirección, entre otras), así como las expectativas respecto a la formación que

¹ La plataforma Moodle fue diseñada específicamente para la creación de cursos en línea y entornos de aprendizajes virtuales. Se trata de un código abierto (*open source*), que se enmarca en el *software* libre, lo que implica que no se requiere un pago de licencia para su uso. De hecho se está incrementando cada vez más su uso a nivel institucional en España en los distintos niveles educativos.

iban a recibir. Para reflejar esto último, se les preguntó qué esperaban aprender durante el curso y se les ofrecieron respuestas alternativas que abarcaban lo relacionado con la legislación, la gestión de recursos humanos y materiales y la metodología docente. También se inquirió sobre la importancia que le darían a cada uno de los apartados, según su visión personal. Atendiendo a las respuestas se dio mayor peso a unos contenidos u otros, como ocurrió con la gestión de recursos humanos y el liderazgo.

Por otro lado, se les incitó a realizar un test previo al inicio de contenidos, para situarlos en parte del temario y que pudieran analizar qué tipo de liderazgo ejercían en sus puestos de trabajo. Este test de Delaire y Ordroneau (1991) les permitió a los aspirantes reflexionar ante situaciones diarias, tales como la convocatoria a reuniones o la aparición de conflictos en un grupo, con la intención de que optaran por la respuesta que más se ajustara a su tendencia de actuación. Los autores interpretan los resultados de las preguntas aglutinándolas en tres perfiles: autoritario, democrático o bonachón o *laisser-faire*. Esta primera reflexión sirvió para ubicarse en uno de los factores más determinante para la gestión: el liderazgo y sus tipologías, tema que se trabajó extensamente en los bloques I y III, así como mediante la lectura y discusión de un artículo sobre la cuestión en un foro a distancia (LÓPEZ YÁÑEZ y LAVIÉ MARTÍNEZ, 2010).

174

En cuanto al perfil de veinte asistentes al curso, salvo uno de ellos, todos ostentaban algún cargo de dirección o coordinación, con una antigüedad mínima de dos años. Provenían de titulaciones y especialidades muy dispares (formación y orientación laboral, informática, sanidad...) y solo dos contaban con una titulación universitaria con nociones de dirección y gestión.

La estructura del curso obedece al propósito de establecer una coherencia entre las competencias que se pretenden trabajar con los asistentes y la relación entre los contenidos y el tiempo de realización. En este sentido se concretó la presencialidad en seis sesiones de cuatro horas y se añadió una sesión *online* de seis horas, para no sobrecargar a los participantes en un momento de mucha labor administrativa y evaluativa en sus respectivos institutos.

La parte a distancia se concretó en un foro de participación obligatoria sobre un artículo de liderazgo—el referido anteriormente—, mediante un debate dinamizado por los dos ponentes, en el que se solicitó a cada participante tres aportaciones individuales. Si bien la colaboración en este foro fue irregular, con algunas personas muy implicadas y otras cuya participación fue escasa o incluso nula, se ha valorado positivamente esta metodología de reflexión conjunta, a pesar de la falta de tiempo argüida en la evaluación del curso.

En cuanto a los contenidos, los dos primeros bloques temáticos contaron con dos sesiones presenciales de cuatro horas cada una, y los bloques III y IV se desarrollaron en una única sesión de cuatro horas cada uno, sumando un total de veinticuatro horas. La metodología planteada se basaba en la utilización de métodos didácticos activos, limitando las exposiciones teóricas al mínimo, con la intención de dinamizar las clases. En este sentido, todas contaron con una distribución similar: presentación de conceptos mediante la participación y el debate, y exposición de los contenidos a través de la secuencia problema-solución. La utilización de casos prácticos, hasta un total de seis distribuidos en cada sesión, ha permitido tanto el trabajo individual como en pequeño grupo y trasladar lo aprendido a su realidad laboral. Para certificar el curso el requisito impuesto fue la asistencia al 80% de las sesiones.

A continuación se describen brevemente cada uno de los bloques de contenidos con el fin de mostrar la estructura y desarrollo del curso, para pasar posteriormente a la evaluación de esta experiencia formativa.

4.1 BLOQUE I. LIDERAZGO DE UN CENTRO DOCENTE

Este primer bloque de contenidos se dividió en cinco apartados. Inicialmente se definieron conceptos básicos de liderazgo y dirección, mediante la realización de un debate, con el propósito de que los asistentes ordenaran sus conocimientos previos. A continuación se caracterizó el concepto de liderazgo (autoridad informal, influencia interpersonal), se precisaron diferentes tipos de liderazgo (tradicional, democrático, transaccional), se establecieron las diferencias clave entre el gestor-director y el líder, y finalmente se expusieron las capacidades mínimas de un líder educativo.

El segundo apartado se centró en la gestión de reuniones, incidiendo en la relevancia de su correcta preparación: la convocatoria, el orden del día y la selección de participantes, así como los aspectos clave que debe tener en cuenta el conductor de la reunión. En el siguiente módulo, se presentó el cambio y los conflictos como necesarios para la mejora continua. Se detallaron las condiciones favorables para promoverlo así como técnicas para reducir la resistencia y minimizar los obstáculos (comunicación afectiva, actitud positiva, etc.), analizando para ello las emociones de las personas que deben afrontar este cambio y las herramientas que se puede manejar: la mediación y la negociación. Se presentó así la mediación como un instrumento informal y flexible, pero metódico y serio, que permite hallar soluciones basadas en

intereses comunes, mientras que la negociación fue tratada mediante sus elementos centrales, describiendo el método de negociación de Harvard (BERCOFF, 2005) y resaltando la importancia de una buena comunicación.

El quinto y último apartado se centró en la gestión del tiempo, aspecto que preocupa de forma notable a los cargos directivos. Mediante la matriz de Covey (2003, p. 92), los asistentes identificaron los principales ladrones del tiempo y sus consecuencias. El estrés, al que se consideró como algo positivo, siempre y cuando no se supere el umbral personal, fue otro de los contenidos tratados en este bloque. Para finalizar, se reflexionó sobre las reglas de gestión del tiempo propuestas por Campo Postigo (2010) y se trabajaron dos casos prácticos sobre mediación y resolución de conflictos.

4.2 BLOQUE II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LOS DOCUMENTOS DE PLANIFICACIÓN DE UN CENTRO DOCENTE

La estructura del segundo bloque recogía los documentos institucionales de un centro educativo, concretando los apartados mínimos que exigen en cada caso la administración educativa valenciana, desarrollándose a través de ocho puntos. El primero de ellos apuntalaba la importancia y la necesidad de la planificación, los requisitos básicos que debe cumplir cualquier documento institucional de centro, exponiéndose un *collage* en el que se representaba la gran cantidad de proyectos y planes y la complejidad que supone para el centro. En los apartados segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto se expuso la mayoría de documentos exigibles al equipo directivo, atendiendo a las secciones que los componen y aportando, para cada caso, una propuesta de organización y estructura que permitiera su posterior utilización.

El séptimo apartado se centró en el diseño y puesta en marcha de los informes de planificación, siguiendo a Antúnez y Gairín (1996), completándose la sesión con la identificación de obstáculos a la hora de elaborarlos y ofreciendo recomendaciones para fomentar el trabajo participativo y la previa planificación.

Para el último bloque de contenidos se consideraron distintas herramientas informáticas que facilitan el diseño, puesta en marcha y seguimiento de los documentos de planificación, centrándose en dos propuestas libres y de fácil manejo: *Project Libre*², para dejar patente la importancia del proyecto educativo de centro, y *Gantter*³, para profundizar en dicho *software*.

² Ver www.projectlibre.org/.

³ Ver www.gantter.com/.

4.3 BLOQUE III. DIRECCIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO

Los conceptos básicos relacionados con el clima y cultura, las competencias, el trabajo en equipo y el desarrollo profesional, ocuparon la sesión correspondiente al tercer bloque, vertebrándose en siete apartados. Se inició con el trabajo de los conceptos de *clima* y *cultura*, resaltando el papel que juegan a la hora de definir el tipo de liderazgo que toda dirección ejerce. La siguiente sesión se presentó como un reto a conseguir por la comunidad educativa, especificando las competencias profesionales de los docentes y, fundamentalmente, las competencias de dirección. El tercer apartado empezó con un intenso debate en torno a preguntas como: ¿cualquier docente del claustro puede ejercer cualquier cargo? y ¿todos los cargos directivos requieren de las mismas competencias? Esto dio pie a fijar el término de «descripción de lugar de trabajo».

Entrando en el ejercicio de la dirección, se establecieron las diferencias entre *grupo* y *equipo*, resaltando los principales inconvenientes para su dirección en la cuarta parte del bloque. La discusión en torno a las propuestas para una dirección eficaz (actitud favorable, confianza en el equipo, valentía para tomar decisiones) dio mucho de sí, ya que se llegó a una noción de motivación. El quinto apartado se centró en el trabajo colaborativo y en equipo, al que se presentó como un potente instrumento para conseguir los objetivos de la dirección. El análisis de las etapas de desarrollo de cualquier equipo permitió asociar a cada una de ellas el tipo de liderazgo pertinente, proponiendo herramientas que faciliten la dinámica colaborativa en los claustros. Los dos últimos temas se centraron en la evaluación como base para incrementar la eficiencia de un centro educativo, y la formación como factor fundamental para mejorar el clima y la cultura. Se finalizó con un caso práctico que profundizó en la competencia y capacidad personal, como elementos claves en la dirección de equipos.

177

4.4 BLOQUE IV. DIRECCIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

El cuarto y último bloque contó con cinco subapartados. Se inició con una reflexión conjunta sobre qué es innovar en educación, tomando la definición de Carbonell (2002) como base de análisis. Se examinaron los conceptos de metacognición, inteligencias múltiples de Gardner (2011), y qué son y para qué sirven las estrategias de aprendizaje. El trabajo educativo por competencias ocupó una parte de la sesión, relacionándolo con las competencias básicas en FP.

Los tres últimos apartados presentaron de manera resumida tres acciones pedagógicas de éxito en centros educativos, con el propósito de darlas a conocer y crear la inquietud por aprender más: el aprendizaje basado en proyectos, las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje servicio. La parte práctica se centró en una reflexión sobre cómo plantearían la transformación de su centro en comunidad de aprendizaje, desde la perspectiva del equipo directivo.

5. CONCLUSIONES

Tras esta primera experiencia formativa con equipos directivos de institutos de FP se extraen una serie de valiosas apreciaciones que permiten corroborar la necesidad de una formación permanente y específica, así como una serie de aprendizajes de cara a continuar con la oferta del curso «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes».

En primer lugar, vale destacar que en las encuestas evaluativas los asistentes mostraron un alto nivel de satisfacción, de 9,3 sobre 10, lo que permite afirmar que se colmaron las expectativas que explicitaron al inicio de la formación. Por otro lado, entre las propuestas de mejora resalta la necesidad de un mayor grado de profundización de los conceptos tratados, planteando aumentar las horas del curso o crear otros de tipo más monográfico.

178

Por otra parte, resulta llamativo el desconocimiento de conceptos básicos como los de clima, cultura, gestión de conflictos o diseño de documentos de planificación, así como de las innovaciones pedagógicas que se llevan a cabo en no pocos centros públicos, lo cual permite afirmar que la profesionalización de la dirección ha de ser el camino a seguir. En la misma línea, el desarrollo de los casos prácticos mostró la dificultad para trabajar en equipo y la tendencia generalizada a tomar decisiones precipitadas y poco meditadas, dedicando poco tiempo a la consideración sobre el problema planteado. Se trata de un aspecto a tener en cuenta para incidir más aun en próximas ediciones.

En los debates surgidos durante las sesiones presenciales se apreció una dificultad común en todos los centros: la falta de motivación por parte de algunos docentes en los claustros. Este problema compartido ha de abrir un serio debate que permita definir soluciones prácticas y efectivas para desterrar la desmotivación entre la docencia. El aprendizaje de técnicas de motivación, así como el incremento de la autoridad formal de la dirección, permitirían dotar a los equipos directivos de recursos más efectivos para lidiar con el desinterés docente.

La gestión de cualquier institución es un trabajo arduo y complejo, lo que se acrecienta al tratarse de una entidad tan viva como un centro escolar en el que los protagonistas cambian continuamente, presentan como característica principal la intergeneracionalidad y tienen miradas distintas sobre lo que es y lo que debería de ser la educación reglada. La formación permanente ha de convertirse en una senda de largo recorrido que permita a todo profesional pertrecharse de recursos para llevar a cabo su labor y, en el caso de los directores, profesionalizarse para mejorar en su gestión y dinamización de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- BERCOFF, M. A. (2005). *El arte de la negociación: el método Harvard en 10 preguntas*. Madrid: Ediciones Deusto.
- CAMPO POSTIGO, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2002). «El profesorado y la innovación educativa». En Pedro CAÑAL DE LEÓN (coord.), *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- CONCHA ALBORNOZ, C. (2007). «Claves para la formación de directivos de instituciones escolares». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)*, 5 (5e), pp. 133-138.
- Consejo de la Unión Europea (2002). Resolución relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales. DOCE, 2003/C 13/02, de 19 de diciembre.
- Consejo de la Unión Europea (2004). Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Informe. DOCE, 104, de 30 de abril, pp. 1-9.
- Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación 2020 (ET 2020). DOCE, 2009/C 119/02, de 12 de mayo de 2009.
- Conselleria de Educación, Formación y Empleo (2012). Resolución por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat. DOCV, 6736, de 1 de marzo, pp. 7657-7696.
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2015). Resolución del director general de Centros y Personal Docente, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat. DOCV, 7456, de 26 de enero, pp. 3072-3146.
- COVEY, S. R. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA L. M. y MURUA CARTÓN, H. (2014). «La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones». *Historia de la Educación*, 33, pp. 43-74.

- DE ASÍS BLAS, F. y PLANELLAS, J. (2013). *Retos actuales de la educación técnico profesional*. Madrid: OEI.
- DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H. (1991). *Los equipos docentes: formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA OLALLA, A., POBLETE, M. y VILLA, A. (2006). «La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción». *XXI Revista de Educación*, 8, pp. 13-34.
- GARDNER H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007). Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el Empleo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las Enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). «Evolución del alumnado de FP entre los cursos 2007/2008 y 2014/2015». Disponible en: www.todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp/nueva-fp.html.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. y LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2010). «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 71-92.
- MARHUENDA FLUIXÀ, F. (2012). *La formación profesional. Logros y retos*. Madrid: Síntesis.
- HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Fundación La Caixa. Disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol25_es.pdf.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (2010). «Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios». Madrid: OEI.
- PSIFIDOU, I. (2014). «Evolución histórica de la formación profesional en Europa». *Historia de la Educación*, 33, pp. 353-359.
- REHEM, C. y BRIASCO, I. (coords) (2013). *Formación profesional y empleo*. Madrid: OEI.
- VV. AA. (1993). «Educación, trabajo y empleo». *Revista Iberoamericana de Educación*, 2.
- VV. AA. (2015). «Monográfico. Los modelos de gestión en los centros educativos de Iberoamérica. Retos y posibilidades». *Revista Iberoamericana de Educación*, 67.
- ZARAGOZA LORCA, A. (coord.) (2007). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Murcia: Azarbe SL.

