

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

**Formación de directivos escolares
en el contexto iberoamericano**

■
***Formação de gestores escolares
no contexto ibero-americano***

© OEI, 2015

Formación de directivos escolares en el contexto iberoamericano

Formação de gestores escolares no contexto ibero-americano

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*
Vol. 69

Mayo-Agosto / *Maio-Agosto*

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2015

266 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*

Luis Augusto Campistrós Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

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

María Inmaculada Egidio 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.*

Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

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 69. Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro 2015*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

Presentación	9
Apresentação	11

MONOGRÁFICO / *MONOGRÁFICO:*

Formación de directivos escolares en el contexto iberoamericano
Formação de gestores escolares no contexto ibero-americano

Coordinadoras / Coordenadoras: Sofia Lerche Vieira y Eloísa Maia Vidal

Introducción	15
Introdução	19

José Weinstein, Carolina Cuellar, Macarena Hernández, Joseph Flessa, Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana23

Celso Conti e Emília Freitas-de-Lima, Curso de especialização em gestão escolar: Uma experiência brasileira de formação continuada de diretores de escola47

Corina S. Lusquiños, GEMA: Un programa para el fortalecimiento de las prácticas directivas69

Joselaine Andréia de Godoy Stênico, Joyce Mary Adam, Marcela Soares Polato Paes, As políticas de descentralização da gestão escolar no Brasil91

Claudia Peirano Rodríguez, Pilar Campero Soffia, Florencia Fernández Brain, Sistema de selección de directivos en Chile. Aprendizajes para la región..... 109

<i>Luz Yolanda Sandoval Estupiñán</i> , Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica.....	135
<i>José Ramos Bañobre, José A. García Rodríguez, Míriam E. Dorta Martínez, Oruam C. Marichal Guevara</i> , Gestión de la formación permanente de directivos educacionales	157
<i>Gustavo Ramos Ramírez</i> , La dirección escolar eficaz. Un estudio multinivel en educación secundaria en El Salvador.....	187
<i>María Amparo Calatayud Salom</i> , El liderazgo emergente de los directores escolares en España: La voz del profesorado.....	207
<i>Graciela Morales López</i> , Formación para la innovación en educación media superior. Una experiencia formativa de directores escolares en México	229
<i>F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido</i> , La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina.....	241

PRESENTACIÓN

La función del director de un centro escolar es una actividad de gran complejidad que en muchas ocasiones ha estado infravalorada o no suficientemente reglada y apoyada. Muestra de ello son las múltiples propuestas formativas impulsadas desde diferentes instituciones y administraciones públicas, tradicionalmente orientadas al colectivo docente, tanto en materia de formación inicial como de formación continua, y en menor medida dirigidas a la formación del director. Esta tendencia ha comenzado a modificarse en los últimos años, al reconocerse que los equipos directivos, especialmente los directores, se enfrentan diariamente a situaciones y dilemas que no son fáciles de resolver, y cuya respuesta no puede dejarse a la improvisación o la capacidad y habilidad individual de la persona.

Hablar de calidad de la educación supone centrar la mirada en la escuela. Reconocer que la organización y el funcionamiento del centro escolar son elementos centrales para mejorar la calidad de la enseñanza, implica la necesidad de contar con equipos directivos profesionales, bien preparados, competentes, con capacidad de liderazgo para impulsar proyectos colaborativos que fortalezcan a las escuelas y promuevan la innovación, la calidad y el desarrollo educativo.

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años en el ámbito de la mejora escolar coinciden sus conclusiones. La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje se logra a través de proyectos colectivos, en los que se involucra la comunidad educativa en su conjunto, y donde el equipo directivo es capaz de generar la visión y la confianza necesarias, al tiempo que conecta con otras instituciones y redes educativas.

En este sentido, la evidencia derivada de diversos estudios pone de manifiesto cómo el liderazgo del director es uno de los factores intraescuela que, después del trabajo del docente, más contribuyen al logro de aprendizajes de los estudiantes; efectos estos que se muestran de manera aun más evidente en aquellos centros escolares que pertenecen a contextos socioeconómicos más bajos.

La importancia de esta temática, por tanto, aconseja la incorporación de indicadores sobre organización de centros y rol del director, cuyo seguimiento quedará reflejado en los informes «Miradas sobre la Educación en Iberoamérica» (Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas, de la OEI).

Es por todo ello que desde la OEI estamos especialmente interesados en que esta línea de trabajo sea uno de los ejes centrales de nuestra acción de cooperación en este próximo período. Como núcleo central de esta estrategia, estamos comprometidos con el desarrollo de una propuesta innovadora de formación a gran escala orientada a la capacitación de los directivos de centros escolares de educación básica, atendiendo a las necesidades, demandas y prioridades específicas de la región y de cada país en particular.

Esta propuesta pretende acompañar el esfuerzo que realizan los países iberoamericanos para contribuir a desarrollar aquellas competencias necesarias que precisa un director de centro escolar para ejercer un liderazgo capaz de impulsar y promover el cambio y la mejora educativa. En tal sentido, promoveremos también la creación de redes de colaboración entre los centros participantes en las acciones formativas para su constitución en comunidades de aprendizaje y de práctica.

El presente monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación* es una contribución a este propósito.

Quiero agradecer a todos los autores seleccionados la importante aportación académica realizada para la elaboración de este número y, muy especialmente, a sus dos coordinadoras: las profesoras Sofía Lerche Vieira y Eloisa Maia Vidal, por su eficaz y generosa colaboración, que nos permite contar con una publicación de calidad sobre una temática sin duda estratégica para la mejora de la educación en Iberoamérica.

APRESENTAÇÃO

Ser diretor de um centro escolar é uma atividade de grande complexidade que em muitas ocasiões tem estado infravalorizada ou não suficientemente regularizada e apoiada. Mostra disso são as múltiplas propostas formativas impulsionadas de diferentes instituições e administrações públicas, tradicionalmente orientadas ao coletivo docente, tanto em matéria de formação inicial como de formação continuada, e em menor medida dirigidas à formação do diretor. Esta tendência começou a ser modificada nos últimos anos, reconhecendo-se que as equipes diretivas, especialmente os diretores, enfrentam diariamente situações e dilemas que não são fáceis de resolver, e cuja resposta não pode ser deixada à improvisação ou à capacidade e habilidade individual de cada pessoa.

Falar de qualidade da educação supõe dirigir o olhar à escola. Reconhecer que o centro escolar, sua organização e funcionamento, é o elemento central para melhorar a qualidade do ensino, requer contar com equipes diretivas profissionais bem preparadas, competentes, com capacidade de liderança para impulsionar projetos colaborativos que fortaleçam as escolas e promovam a inovação, a qualidade e o desenvolvimento educativo.

Os resultados das pesquisas levadas a cabo no âmbito da melhoria escolar, nos últimos anos, vão na mesma direção. A melhoria dos processos de ensino e aprendizagem se alcança através de projetos colectivos, nos quais se implica a comunidade educativa em seu conjunto, e nos quais a equipe diretiva é capaz de gerar a visão e a confiança necessárias, ao mesmo tempo que conecta com outras instituições e redes educativas. Neste sentido, a evidência derivada de diversos estudos põe de manifesto como, dos fatores intraescola, a liderança do diretor é um dos fatores que, depois do trabalho do docente, mais contribui para a aprendizagem dos estudantes; estes efeitos se mostram de maneira ainda mais evidente naqueles centros escolares que pertencem a contextos socioeconômicos mais carentes. A importância desta temática, portanto, aconselha a incorporação de indicadores sobre a organização dos centros e o papel do diretor, cujo seguimento vê-se refletido nos relatórios “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica” (Instituto de Avaliação e Seguimento das Metas da OEI).

Por tudo isso, nós, da OEI, estamos especialmente interessados em que esta linha de trabalho seja um dos eixos centrais da nossa ação de cooperação no próximo período. Como núcleo central desta estratégia, estamos

comprometidos com o desenvolvimento de uma proposta inovadora de formação a grande escala orientada à capacitação dos diretivos de centros escolares de educação básica, atendendo às necessidades, demandas e prioridades específicas de cada região e de cada país em particular.

Esta proposta pretende acompanhar o esforço que realizam os países ibero-americanos como contribuição para o desenvolvimento daquelas competências necessárias que um director de centro escolar precisa para exercer uma liderança capaz de impulsionar e promover a mudança e a melhoria educativa. Sendo assim, promoveremos também a criação de redes de colaboração entre centros escolares, participantes nas ações formativas, para sua constituição em comunidades de aprendizagem e de prática.

O presente monográfico da *Revista Ibero-americana de Educação* pretende dar a sua contribuição para alcançar este propósito. Eu gostaria de agradecer a todos os autores selecionados a importante contribuição académica realizada para a elaboração deste número e, especialmente, à suas duas coordenadoras: as professoras Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal, por sua eficaz e generosa colaboração que nos permite contar com uma publicação de qualidade sobre uma temática sem dúvida estratégica para a melhoria da educação na América ibérica.

MONOGRÁFICO

FORMACIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO

INTRODUCCIÓN

Este número monográfico está dedicado a la formación de directivos escolares en el contexto latinoamericano y ha sido estructurado en torno a cinco temas referentes a la gestión escolar: formación inicial de los directores de escuela; iniciativas de formación continua de los directores escolares; profesión y estudios de los directores escolares; legislación y normas relativas a la dirección escolar, y tendencias emergentes del aprendizaje cooperativo entre los gestores escolares.

En el plazo establecido para la presentación de trabajos fueron recibidos 56 artículos de 11 países iberoamericanos, con el predominio de artículos sobre iniciativas de formación continua de los directores escolares (18) y profesión y estudios de directores escolares (20). Es importante resaltar que del área temática de las tendencias emergentes del aprendizaje cooperativo entre los gestores escolares, solo dos artículos evidencian un campo de investigación o prácticas todavía poco desarrollado.

Ante la diversidad de artículos y su relevancia para la discusión sobre la formación de directores escolares en el contexto iberoamericano, se estableció una metodología para la selección de textos que partió de los siguientes criterios:

- Atender a las líneas temáticas definidas en la convocatoria.
- Atender a criterios técnicos y científicos para su publicación en periódicos, específicamente los definidos en las normas de la *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Presentar, preferentemente, los resultados de experiencias y/o investigaciones realizadas.
- Tener la mayor amplitud nacional o subnacional posible.
- Contemplar la diversidad de países cuyos autores se presentaran a diferentes convocatorias.

La riqueza de las contribuciones producto de las reflexiones teóricas, resultado de investigaciones y relatos de prácticas sobre la formación de los gestores escolares demuestra que los sistemas educacionales iberoamericanos están atentos y reconocen la importancia de los gestores escolares en el complejo proceso de transformación de la sociedad y, por ello, de las escuelas en el siglo XXI.

El área temática de las *iniciativas de formación continua* se inicia con el artículo «GEMA: un programa para el fortalecimiento de las prácticas directivas», escrito por Corina S. Lusquiños, de Argentina, quien relata una experiencia cuyo objetivo es contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través del fortalecimiento de la gestión escolar. El modelo fue desarrollado en 627 escuelas primarias y secundarias localizadas en regiones de precariedad económica y diversidad cultural de tres provincias argentinas, y desarrolla aspectos de la función directiva con el foco en el aprendizaje de los alumnos, con el objeto de fortalecer la gestión estratégica. Su realización combina encuentros presenciales y actividades a distancia por medio de una plataforma virtual y un sistema de informaciones que permite el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes, que alerta en caso de riesgos para el desempeño escolar.

El artículo «Curso de especialização em gestão escolar: uma experiência brasileira de formação continuada de diretores de escola», de Celso Conti y Emília Freitas-de-Lima, analiza la formación continua de directores de escuela brasileños, en el contexto de la redemocratización del país, donde se entrecruzan tendencias de modernización, de matrices teóricas e ideológicas distintas. La experiencia es analizada a partir de tres aspectos: la elaboración de equipos entre el Ministerio de Educación, las Instituciones Federales de Enseñanza Superior, los estados, los municipios y las entidades que reúnen gestores educacionales; el equipo de formadores, y los que asisten a los cursos.

16

El artículo «Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica», de Luz Yolanda Sandoval Estupiñán, relata una experiencia de formación de directores escolares de Colombia. Aunque reconoce que las exigencias y modalidades de formación cambian de un país a otro, sugiere que el modelo desarrollado puede servir de referencia para otros países americanos. Su trabajo llama la atención sobre la creación de un *ethos* que posibilite la emergencia de procesos de innovación que involucren a los protagonistas, lo que puede generar un impacto duradero por muchos años para la sociedad.

El texto «Gestión de la formación permanente de directivos educacionales», de José Ramos Bañobre, José A. García Rodríguez, Míriam E. Dorta Martínez y Oruam C. Marichal, de Cuba, versa sobre aspectos relacionados con las acciones de formación de directores, a partir de la idea de que las formaciones planeadas no siempre consiguen responder a las reales necesidades de la gestión escolar. Según los autores, este descompás entre el planeamiento de los cursos y las reales necesidades de los directores está asociado a la falta de un modelo ideal de desempeño de los directores y de una definición acerca de qué competencias profesionales necesitan para realizar una labor eficaz. El trabajo busca distinguir los objetivos y principios que deben orientar la formación continua de los directores.

«Formación para la innovación en educación media superior. Una experiencia formativa de directores escolares en México», de Graciela Morales López, cierra los artículos seleccionados para el área temática de iniciativas de formación continua, y propone una discusión sobre la formación de directores escolares cuyo perfil debe estar basado en competencias que los haga capaces de liderar procesos de cambios y de introducir innovaciones en la escuela. La experiencia descrita ocurrió en el estado de Nuevo León y permitió a 76 directores conocer, comparar y abrirse a cambios e innovaciones al participar de un intercambio con colegas de la ciudad de Nueva York.

El área temática de *profesión y estudios de directores escolares* tiene inicio con el artículo «La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina», de F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido, que expone resultados sobre condiciones de inequidad de los sistemas escolares de 17 países latinoamericanos, a partir de datos del SERCE relativos a la formación inicial, continua y la experiencia de los directores. Para realizar este análisis, los autores realizaron un cruce de variables teniendo en consideración la localización geográfica (urbana y rural), el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes y el porcentaje de estudiantes indígenas. Los resultados demuestran que los directores que trabajan en escuelas rurales, con familias de bajo nivel socioeconómico y cultural y mayoría de estudiantes indígenas poseen menos formación inicial y continua que sus colegas.

«Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana» fue escrito por José Weinstein, Carolina Cuellar, Macarena Hernández y Joseph Flessa, y es el resultado de un estudio realizado por los autores para la UNESCO-OREALC. El trabajo reúne informaciones detalladas sobre programas innovadores de formación de directores en seis países de la región. Según los autores, es urgente la necesidad de articular la formación y desarrollo profesional de los directores escolares latinoamericanos de modo de reducir las lagunas existentes entre lo que los ejecutores de las políticas educacionales ofrecen a los gestores escolares y las competencias que estos, de hecho, necesitan. Las experiencias investigadas permiten constatar importantes aprendizajes necesarios para la renovación de la formación de los directores.

«La dirección escolar eficaz. Un estudio multinivel en educación secundaria en El Salvador», de Gustavo Ramos Ramírez, investiga la participación del director en la eficacia de las instituciones de educación media en El Salvador. La Universidad Pedagógica de El Salvador concibió un proyecto de investigación desarrollado en los centros educativos de educación media en todo el país a fin de recoger informaciones sobre los directores. Participaron en la investigación 600 directores y, adicionalmente, profesores y alumnos de bachillerato, para identificar aspectos de la eficacia educativa y su relación

con el rendimiento de los estudiantes. El autor concluye que una dirección escolar eficaz representa un gran desafío en cualquier contexto educativo y que es mayor en regiones pobres y violentas, como en el caso salvadoreño.

El artículo «El liderazgo emergente de los directores escolares en España. La voz del profesorado», de María Amparo Calatayud Salom, presenta resultados de una investigación cualitativa denominada «Mejorar el liderazgo escolar desde la mirada del profesorado» y busca analizar las percepciones de los profesores de educación primaria de la escuela pública española sobre cuál sería el perfil de liderazgo del director que demandan las organizaciones escolares hoy, para hacer frente a los desafíos educativos contemporáneos. Los resultados permiten revelar, a partir de la visión de los profesores, la esencia del liderazgo que las organizaciones escolares desean, y que puede también apuntar escenarios actuales y futuros de los directores para las escuelas latinoamericanas.

El área temática de *legislación y normativas relativas a la dirección escolar* cuenta con el artículo «As políticas de descentralização da gestão escolar no Brasil», de Joselaine Andréia de Godoy Stênico, Joyce Mary Adam y Marcela Soares Polato Paes, quienes discuten el proceso de democratización de la gestión educacional en Brasil, al abordar el proceso histórico, legislaciones y documentos que consolidan las políticas públicas que reglamentan su implantación. Se dedica a analizar el papel del gestor escolar bajo el contexto de la gestión democrática que busca promover la descentralización en el marco escolar y en las prácticas de organización y planeamiento.

18

En el artículo «Sistema de selección de directivos en Chile. Aprendizajes para la región», Claudia Peirano Rodríguez, Pilar Campero Soffia y Florencia Fernández Brain se ocupan del sistema de oposición para la selección de directores de escuelas aplicado en Chile a partir de 2011, y que actualmente ya cuenta con la mitad de los cargos ocupados de este modelo. Por medio de una metodología de investigación cualitativa, identifican algunas pistas para mejorar el proceso.

Se espera que el mosaico de artículos presentados en este número monográfico pueda contribuir para una reflexión más profunda sobre la gestión escolar en los países iberoamericanos, al ofrecer pistas de investigación y de formación de directores escolares en estos y en otros contextos.

Sofia Lerche Vieira y Eloísa Maia Vidal

INTRODUÇÃO

Este número monográfico está dedicado à Formação de diretivos escolares no contexto latino-americano e foi estruturado em torno de cinco temas atinentes à gestão escolar, como: formação inicial de diretores de escola; iniciativas de formação continuada dos diretores escolares; profissão e estudos de diretores escolares; legislação e normativas relativas à direção escolar, e tendências emergentes de aprendizagem cooperativa entre os gestores escolares.

No prazo estabelecido para a apresentação de trabalho, foram enviados 56 artigos de 11 países ibero-americanos, predominando artigos sobre o tema Iniciativas de formação continuada dos diretores escolares (18) e Profissão e estudos de diretores escolares (20). Importante destacar que a área temática Tendências emergentes de aprendizagem cooperativa entre os gestores escolares só teve dois artigos inscritos, evidenciando um campo de pesquisa ou práticas ainda pouco explorado.

Diante da diversidade de artigos e da relevância dos mesmos para a discussão sobre a formação de diretores escolares no contexto ibero-americano, as coordenadoras procuraram estabelecer uma metodologia para a seleção de artigos, com base nos seguintes critérios:

- Que atenda as linhas temáticas definidas na Convocatória.
- Que atenda os critérios técnicos e científicos para publicação em periódicos, especificamente os definidos nas normas da Revista Ibero-americana de Educação.
- Que o artigo seja, preferencialmente, resultado de experiências e/ou pesquisas realizadas.
- Que tenha a maior abrangência nacional ou subnacional possível.
- Que contemple a diversidade de países cujos autores responderam à chamada de artigos.

A riqueza das contribuições advindas de reflexões teóricas, resultados de pesquisas e relatos de práticas sobre a formação dos gestores escolares mostra que os sistemas educacionais ibero-americanos estão atentos e reconhecem a importância dos gestores escolares no complexo processo de transformação das sociedades e, conseqüentemente, das escolas, no século XXI.

A área temática *iniciativas de formação continuada dos diretores escolares* inicia-se com o artigo «GEMA: un programa para el fortalecimiento de las prácticas directivas», escrito por Corina S. Lusquiños, Argentina, que relata uma experiência que tem como objetivo contribuir para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, por meio do fortalecimento da gestão escolar. O modelo foi desenvolvido em 627 escolas primárias e secundárias localizadas em regiões de precariedade econômica e diversidade cultural de três províncias argentinas e explora aspectos da função diretiva com foco na aprendizagem dos alunos, procurando fortalecer a gestão estratégica. Sua realização combina encontros presenciais e atividades a distância por meio de uma plataforma virtual e um sistema de informações que permite o acompanhamento de trajetória dos estudantes, alertando em caso de riscos no desempenho escolar.

O artigo «Curso de especialização em gestão escolar: uma experiência brasileira de formação continuada de diretores de escola», de Celso Conti e Emília Freitas-de-Lima, aborda a formação continuada de diretores de escola brasileiros, analisada no contexto da redemocratização do país, onde se entrecruzam tendências de modernização, de matrizes teóricas e ideológicas distintas. A experiência é analisada a partir de três aspectos: a elaboração de parcerias entre o Ministério da Educação, as Instituições Federais de Ensino Superior, os estados, os municípios e as entidades que congregam gestores educacionais; a equipe de formadores; e os cursistas.

O artigo «Experiência inovadora para formar diretivos escolares na América ibérica», de Luz Yolanda Sandoval Estupiñán, relata uma experiência de formação de diretores escolares da Colômbia. Embora reconheça que as exigências e modalidades de formação variem de país para país, sugere que o modelo desenvolvido pode servir de referência para outros países americanos. Seu trabalho chama a atenção para a criação de um *ethos* que possibilite a emergência de processos de inovação, envolvendo os protagonistas, o que pode vir a gerar um impacto duradouro para a sociedade.

O texto «Gestão da formação permanente de diretivos educacionais» de José Ramos Bañobre, José A. García Rodríguez, Míriam E. Dorta Martínez e Oruam C. Marichal, de Cuba, aborda aspectos relacionados às ações de formação de diretores, a partir da ideia de que as formações planejadas nem sempre conseguem responder às reais necessidades da gestão escolar. Na visão dos autores, esse descompasso entre o planejamento dos cursos e as reais necessidades dos diretores, está associado à falta de um modelo ideal de desempenho dos diretores e a quais competências profissionais estes necessitam para um desempenho eficiente. O trabalho procura distinguir os objetivos e princípios que devem orientar a formação continuada dos diretores.

«Formação para a inovação em Educação Média Superior: uma experiência formativa de diretores escolares no México», de Graciela Morales López, encerra os artigos selecionados para a área temática Iniciativas de formação continuada dos diretores escolares e traz uma discussão sobre a formação de diretores escolares, cujo perfil deve ser baseado em competências que os torne capazes de liderar processos de mudanças e de introduzir inovações na escola. A experiência descrita ocorreu no estado de Nuevo León e permitiu a 76 diretores conhecerem, compararem e abrirem-se a mudanças e inovações ao participarem de um intercâmbio com colegas da cidade de Nova Iorque.

A área temática *profissão e estudos de diretores escolares* tem início com o artigo «A formação de diretores/as, (mais) um fator de iniquidade escolar na América Latina», de F. Javier Murillo e Cynthia Martínez-Garrido, que mostra resultados sobre condições de iniquidade dos sistemas escolares de 17 países latino-americanos, tomando como referência dados do SERCE relativos à formação inicial, continuada e experiência dos diretores. Para realizar a análise, os autores realizaram um cruzamento de variáveis, levando em consideração a localização geográfica (urbano e rural), o nível socioeconômico e cultural das famílias dos estudantes e o percentual de estudantes indígenas. Os resultados mostram que os diretores que trabalham em escolas rurais, com famílias de baixo nível socioeconômico e cultural e maioria de estudantes indígenas possuem menos formação inicial e continuada que seus colegas.

«Experiências inovadoras e renovação da formação diretiva latino-americana» foi escrito por José Weinstein, Carolina Cuellar, Macarena Hernández, Joseph Flessa e é resultado de um estudo realizado pelos autores para a UNESCO-OREALC. O estudo reúne informações detalhadas sobre programas inovadores de formação de diretores em seis países da Região. Na visão dos autores é urgente a necessidade de articular a formação e o desenvolvimento profissional dos diretores escolares latino-americanos de modo a ir reduzindo as lacunas existentes entre o que os executores das políticas educacionais oferecem aos gestores escolares e as competências que estes, de fato, necessitam. As experiências pesquisadas permitem constatar importantes aprendizagens para a renovação da formação dos diretores.

«A direção escolar eficaz. Um estudo multinível em educação secundária em El Salvador», de Gustavo Ramos Ramírez, investiga a participação do diretor na eficácia das instituições de educação média em El Salvador. A Universidade Pedagógica de El Salvador concebeu um projeto de pesquisa desenvolvido nos centros educativos de Educação Média em todo o país visando coletar informações sobre os diretores. Participaram da investigação 600 diretores e, adicionalmente, professores e alunos do bacharelado para identificar aspectos da eficácia educativa e sua relação com o rendimento

os estudantes. O autor conclui que a direção escolar eficaz representa um grande desafio em qualquer contexto educativo e que é maior em regiões pobres e violentas, como no caso salvadorenho.

O artigo «A liderança emergente dos diretores escolares na Espanha. A voz do professorado», de María Amparo Calatayud Salom, encerra a área temática Profissão e estudos de diretores escolares, apresentando resultados de uma investigação qualitativa denominada «Melhorar a liderança escolar do ponto de vista do professorado» e procura analisar as percepções dos professores de Educação Primária da escola pública espanhola sobre qual é o perfil de liderança do diretor que as organizações escolares demandam, hoje, para enfrentar os desafios educativos contemporâneos. Os resultados têm ajudado a revelar, a partir da visão dos professores, a essência da liderança que as organizações escolares desejam e que pode também apontar cenários atuais e futuros dos diretores para as escolas latino-americanas.

A área temática *legislação e normativas relativas à direção escolar* conta com o artigo «As políticas de descentralização da gestão escolar no Brasil», de Joselaine Andréia de Godoy Stênico, Joyce Mary Adam, Marcela Soares Polato Paes, que discute o processo de democratização da gestão educacional no Brasil, abordando o processo histórico, legislações e documentos que consolidam as políticas públicas que regulamentam a sua implantação. Dedicase, ainda, a analisar o papel do gestor escolar sob o contexto da gestão democrática que procura promover a descentralização no âmbito escolar e nas práticas de organização e planejamento.

22

O artigo «Sistema de seleção de diretivos no Chile: aprendizagens para a Região», de Claudia Peirano Rodríguez, Pilar Campero Soffia, Florencia Fernández Brain, trata do novo sistema de concurso para a seleção de diretores de escolas implementado no Chile, a parti de 2011, e que, atualmente, já conta com metade dos cargos ocupados por este modelo. Por meio de uma metodologia de investigação qualitativa se identificou algumas pistas para melhorar o processo.

Espera-se que o mosaico de artigos apresentados neste número monográfico possa contribuir para uma reflexão aprofundada sobre a gestão escolar nos países ibero-americanos, oferecendo pistas de investigação e de formação de diretores escolares nesses e noutros contextos.

Sofia Lerche Vieira e Eloísa Maia Vidal

EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y RENOVACIÓN DE LA FORMACIÓN DIRECTIVA LATINOAMERICANA¹

José Weinstein*, Carolina Cuellar**, Macarena Hernández***, Joseph Flessa****

SÍNTESIS. El presente trabajo reúne información pormenorizada sobre programas de formación directiva innovadores en América Latina. El estudio sistematizó y analizó de manera comparada seis programas en desarrollo en sendos países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y República Dominicana. De sus hallazgos es posible concluir la urgente necesidad de optimizar la formación y el desarrollo profesional de los líderes escolares latinoamericanos, acorde a los gravitantes temas de los que se hace cargo su rol directivo, de manera de ir cerrando la brecha existente entre las demandas de las políticas hacia los directivos y las competencias con que estos cuentan. Las experiencias permiten visualizar importantes aprendizajes para la renovación de la formación de los directivos escolares latinoamericanos, tales como la vinculación entre formación, prácticas directivas y mejora, la prioridad de contenidos aplicados al cambio educativo y de metodologías activas y experienciales, la potencia de las alianzas entre instituciones complementarias o la necesidad de articular la formación con las políticas más generales referidas a los directivos escolares.

Palabras clave: formación directiva; liderazgo escolar; gestión pedagógica; experiencias innovadoras.

EXPERIÊNCIAS INNOVADORAS E RENOVAÇÃO DA FORMAÇÃO DIRETIVA LATINO-AMERICANA

SÍNTESE. O presente trabalho reúne informação pormenorizada sobre programas de formação diretiva inovadores na América Latina. O estudo sistematizou e analisou de maneira comparada seis programas em desenvolvimento nos seguintes países da região: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e República Dominicana. De suas descobertas é possível concluir a urgente necessidade de otimizar a formação e o desenvolvimento

¹ Este artículo se basa en los resultados del estudio «Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en América Latina», realizado para UNESCO-OREALC por los autores.

* Profesor titular Universidad Diego Portales. Chile.

** Programa Doctorado Universidad Diego Portales. Universidad Alberto Hurtado. Chile.

*** Investigadora. Chile.

**** Profesor OISE. Universidad de Toronto. Canadá.

profissional dos líderes escolares latino-americanos, de acordo com os fundamentais temas que correspondem à sua função como diretivos, de maneira a ir fechando a brecha existente entre as demandas das políticas para os diretivos e as competências com que estes contam. As experiências permitem visualizar importantes aprendizagens para a renovação da formação dos diretivos escolares latino-americanos, tais como a vinculação entre formação, práticas diretivas e melhoria, a prioridade de conteúdos aplicados à transformação educativa e das metodologias ativas e experienciais, a potência das alianças entre instituições complementárias ou a necessidade de articular a formação com as políticas mais gerais referidas aos diretivos escolares.

Palavras-chave: formação diretiva; liderança escolar; gestão pedagógica; experiencias inovadoras.

INNOVATIVE EXPERIENCES AND RENEWAL OF THE LATIN AMERICAN EXECUTIVE TRAINING

ABSTRACT. This article gathers detailed information on innovative management training programs in Latin America. The study analysed and systematized in a comparative way six programs in development in individual countries of the region: Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Mexico and the Dominican Republic. From the discoveries we can conclude the urgent need to optimize training and professional development of school leaders in Latin America, according to the gravitating issues, the way of gradually closing the existing gap between the political demands towards the directors and their competence. The important learning experiences to visualize for the renewal of the formation of the Latin American school officials, such as the link between training and improved management practices, the priority of contents applied to educational change, and active and experiential methods, the power of partnerships between complementary institutions or the need for joint training with broader politics related to school directors.

Keywords: director training; school leadership; educational management; innovation experiences.

1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento generalizado de que los líderes escolares son una pieza clave a la hora de elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes ha generado una tendencia a escala global en los sistemas educativos para diseñar estrategias destinadas al fortalecimiento de su desempeño.

Considerado «el segundo factor intraescolar de mayor trascendencia» (LEITHWOOD y otros, 2006; BARBER y MOURSHED, 2007), su gravitación en la mejora de los establecimientos muestra la necesidad de que los directores cuenten con una formación y un desarrollo profesional acordes a los muy diversos temas de los que su rol de liderazgo los obliga a hacerse cargo.

De ahí que hoy, desde diferentes organismos internacionales, surjan recomendaciones que coinciden en la necesidad de entender el desarrollo directivo como un proceso de formación continua, del que es preciso asegurar la calidad de su provisión. Igualmente se recomienda la implementación de una oferta con especial énfasis en metodologías experienciales y enfocadas en las prácticas reales, cuya mayor efectividad ya ha sido probada (PONT y otros, 2008).

En América Latina, las políticas de potenciación del liderazgo directivo escolar han sido solo recientemente investigadas (UNESCO-OREALC, 2014). Estas novedosas políticas se visualizan como un ámbito de creciente interés y en proceso de cambio. Diversos sistemas escolares han incorporado medidas para fortalecer el liderazgo de los directores, dentro de las que destacan una mayor precisión en sus responsabilidades mediante la incorporación de nuevas metas y definiciones del rol, la introducción de sistemas profesionalizados y más transparentes de selección y, más recientemente, la instalación de sistemas de evaluación de su *performance* y/o de incentivos para alcanzar determinados resultados.

Sin embargo, pese al reconocimiento de la importancia de potenciar el liderazgo directivo escolar y los esfuerzos realizados al respecto —más cercanos a iniciativas aisladas que a una política específica—, persisten importantes desafíos; dentro de ellos, el ámbito de preparación y formación de los líderes escolares aparece hoy como un tema crucial.

La formación que los países latinoamericanos están impulsando hacia los responsables de conducir las escuelas suele ser abundante. Los datos aportados por el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de UNESCO-OREALC permiten afirmar que la gran mayoría de los directores y directoras de América Latina tienen estudios universitarios de grado, y que el 20,1% cuenta con estudios de posgrado (MURILLO, 2012). La misma fuente asegura que la mayor parte de los directivos en los sistemas escolares participantes de la investigación, con la excepción de Guatemala, cuenta con estudios específicos de dirección escolar.

Pero a pesar de las horas de formación y grados académicos obtenidos por los líderes escolares, existe evidencia de la irregular calidad de la oferta formativa y, sobre todo, de su incapacidad de responder a los distintos momentos de la carrera directiva, a los diversos contextos escolares en que se desenvuelven o a las metas que deben acometer. Es cierto que esto podría atribuirse a que la mayoría de los países latinoamericanos no cuentan aún con políticas claras y coherentemente estructuradas, que fijen las competencias de base –en función de estándares de desempeño preestablecidos– para distinguir las diferentes necesidades formativas acordes a las etapas de desarrollo de los directivos; pero a ello habría que sumar la falta de metodologías, formatos, diseño de curso, monitoreo de impacto y formadores de experiencia teórico práctica que aseguren la existencia de programas de calidad, capaces de brindar la formación requerida por quienes tienen por misión liderar sus escuelas.

Buscando aportar a este desafío, este estudio se propuso la identificación, descripción y sistematización de seis programas de formación innovadores implementados en la región, así como su análisis comparado, como un acercamiento para generar aprendizajes útiles que aporten al diseño o renovación de la formación en liderazgo directivo en América Latina.

2. NECESIDADES REALES *VERSUS* OFERTA FORMATIVA. EL NEXO QUE FALTA

Si generar una oferta formativa de calidad, capaz de potenciar el liderazgo dentro de los centros educativos, es hoy un tema clave a nivel regional, no es menos cierto que hasta ahora la evidencia (ÁVALOS, 2011; VAILLANT, 2011; UNESCO-OREALC, 2014) ha dado cuenta de una primacía de programas de formación tradicionales que no han transitado, como en otras latitudes, la entrega de oportunidades formativas de calidad. Esto es, instancias de formación directiva que pongan en el centro al liderazgo para el aprendizaje y que promuevan metodologías experienciales y prácticas cercanas a los problemas reales de los establecimientos educacionales. En este escenario, el estudio de programas innovadores de formación directiva en la región, constituye un aporte oportuno y un insumo original para orientar el diseño e implementación de futuras acciones, por parte de los sistemas escolares en esta área.

De acuerdo al estudio de UNESCO-OREALC (2014), hoy el principal desafío corresponde a la necesidad de que las autoridades educativas regionales fomenten el desarrollo de una oferta educativa pertinente y de calidad para los directores de establecimientos escolares. La necesidad de avanzar

hacia estrategias formativas contextualizadas en esta materia aparece como especialmente clave ante los hallazgos de la literatura que ha detectado particularidades importantes en el rol (y consiguientes prácticas eficaces) de los directivos según sus realidades socioeducativas, formulando un llamado a la consideración del contexto en las acciones orientadas a su potenciación (OPLATKA, 2004; WEINSTEIN y HERNÁNDEZ, 2014).

Las debilidades en la oferta existente en la preparación académica de los directivos han sido documentadas en investigaciones procedentes de Argentina (MEZZADRA y BILBAO, 2011), Brasil (DE BASTO TEIXEIRA y MALINI, s/i), Chile (MUÑOZ y otros, 2010), México (SANTIZO, 2009) y Costa Rica (DAVIS, s/i), entre otros países. Cada uno de estos estudios ha dado cuenta de que, pese a su amplitud, la oferta formativa no habría alcanzado los estándares necesarios para responder a las crecientes demandas y responsabilidades de los líderes escolares en diversos momentos de su carrera, ni priorizado el foco en lo pedagógico o introducido metodologías de formación prácticas o experienciales orientadas a la mejora de las prácticas.

A nivel internacional, a lo largo de la última década, los programas de formación tradicionales orientados al desarrollo de los líderes educativos han sido sometidos a distintas críticas. Generalmente anclados a las aulas universitarias y con un fuerte foco teórico y académico, muchos programas han sido cuestionados por su falta de relevancia práctica, dada su distancia con las realidades escolares (FORDE, 2011; LEVINE, 2005; DARLING-HAMMOND y otros, 2007) y por su desacoplamiento con las demandas y necesidades de los directores en la era de la descentralización y *accountability*, con las concomitantes exigencias que esta impone a la función directiva (HESS y KELLY, 2007). En paralelo, diversos estudios –principalmente de Estados Unidos– han buscado relevar las principales características de los programas de formación innovadores (JACKSON y KELLEY, 2002; DARLING-HAMMONG y otros, 2007; DAVIS y DARLING-HAMMOND, 2012; ORR y POUNDER, 2011; FLUCKIGER, LOVETT y DEMPSTER, 2014).

En el caso de América Latina, este estudio muestra lo reciente de la emergencia de innovaciones formativas dentro del panorama regional dado que, salvo un caso, todas comenzaron su ejecución en los últimos cuatro años. Adicionalmente, pese a que estos programas se ejecutan en distintos países, son liderados por diversos tipos de proveedores, poseen distinto alcance y trabajan en diferentes condiciones estructurales, todos comparten algunas características que los alinean con experiencias destacadas a nivel internacional y muestran una contribución decidida al desarrollo del liderazgo de los líderes escolares participantes. Desde esa perspectiva, a continuación se describen seis programas innovadores de la región, poniendo especial aten-

ción en la gestión interna de las experiencias en sus distintas dimensiones, así como en su articulación con el sistema escolar y la política educativa de cada región y país en el que se sitúan.

3. SEIS PROGRAMAS, UN MISMO OBJETIVO

Los programas estudiados se originan en un diagnóstico compartido: la necesidad de contribuir a la mejora de la calidad educativa de los respectivos sistemas escolares a través del fortalecimiento de las capacidades de los directivos de escuela. Estos líderes escolares son vistos como un factor / agente de cambio educativo de gran potencial, no suficientemente utilizado, pero que puede marcar una diferencia significativa en la mejora de los establecimientos escolares que dirigen.

La descripción de las seis experiencias de formación consideradas en el estudio se realizó atendiendo las siguientes dimensiones:

- Antecedentes del programa.
- Enfoque de liderazgo y objetivos formativos centrales.
- Currículo y plan de estudios.
- Metodologías de formación, reclutamiento, formación y perfil del *staff* de formadores de cada programa.
- Reclutamiento y selección de participantes.
- Articulación con la política de liderazgo directivo y las autoridades locales.
- Vínculos interinstitucionales.
- Monitoreo y evaluación permanente.
- Evidencia de efectos e impacto del programa en los graduados.

28

El proceso de selección de la muestra de los programas incluidos en el estudio se basó en una estrategia de muestreo reputacional (MCMILLAN y SCHUMACHER, 1997), que incluyó tres etapas: la identificación de programas innovadores, la solicitud de información a dichos programas y la selección definitiva de seis casos de este universo, previo compromiso de participación de sus coordinadores y el cumplimiento de ciertos requerimientos de pertinencia y documentación de su labor.

A partir de dicho proceso, el estudio seleccionó las siguientes experiencias:

1. Programa de Formación para Líderes Educativos de la Fundación Córdoba Mejora de Argentina.
2. Programa Gestión para el Aprendizaje, de la Fundación Lemann de Brasil.
3. Magister en Liderazgo y Gestión Educativa, de la Universidad Diego Portales de Chile.
4. Programa Rectores Líderes Transformadores (RLI), de la Fundación Empresarios por la Educación de Colombia.
5. Programa de Formación de Directivos por Competencias, de la Secretaría de Educación Pública de Jalisco, México.
6. Escuela de Directores para la Calidad Educativa, del Programa de Capacitación en Gestión Educativa del Ministerio de Educación de República Dominicana.

Cabe destacar que las iniciativas incluidas intentan cubrir una variedad de experiencias en torno al país en que se desarrollan, al tipo de programa del que trata, y a su ejecución por parte de instituciones públicas y privadas, entre otros elementos.

3.1 PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LÍDERES EDUCATIVOS

Afiliación	Fundación Córdoba Mejora
País	Argentina
Año de inicio de ejecución	2012
Número de beneficiarios a 2014	Tres cohortes en formación de aproximadamente 30 directores. Egreso de la primera cohorte: 2014.
Público objetivo	Directores y otros directivos en servicio. Nivel medio. Establecimientos públicos y privados.
Presupuesto anual 2014	US \$ 69 220
Fuentes de financiamiento	Aportes de miembros de la Fundación y empresarios que participan acompañando a las escuelas.
Costo y modalidades de financiamiento	Gratuito.

Iniciado en 2012, este programa se orienta al fortalecimiento de la gestión de la organización escolar en base a un enfoque de cuatro ejes complementarios: gestión, liderazgo, cultura para la vida y el trabajo, y desarrollo de proyectos de mejora.

Con una duración de tres años, se organiza en tres niveles de formación de siete meses cada uno. Metodológicamente, el programa combina distintas modalidades de formación bajo una mirada teórico-práctica que se ordena en torno a clases presenciales de enfoque participativo, incorporando diversas actividades en terreno. A ello se suman los talleres, cuyo foco está puesto en la discusión y análisis de un tema específico a partir de un diálogo de experiencias y saberes, basado en el protagonismo de los participantes. Conferencias y actividades a distancia, a través de una plataforma virtual, completan un programa que permite acceder a una muy completa bibliografía especializada y estudio de casos.

Un punto innovador a destacar del programa son los llamados *consejos consultivos*. Se trata de una estrategia metodológica a través de la cual distintos empresarios cordobeses, miembros o no de la Fundación y denominados «padrinos», conforman un equipo de trabajo con los directivos participantes a fin de transmitir su propia experiencia en el diseño e implementación de herramientas de gestión, motivar y apoyar en el emprendimiento de las medidas para la mejora y generar diálogo y cooperación entre el sector educativo y empresarial.

30

Como apoyo a esta iniciativa, la Fundación cuenta con una *Guía para consejos consultivos*, en la que se establecen los temas generales a abordar en cada reunión, además de una bibliografía complementaria para los padrinos. Asimismo, durante el año se realizan una serie de *desayunos de mentoreo* en los que los consejeros comparten sus experiencias y responden dudas de los directivos a los que acompañan.

Actualmente, y con el propósito de ampliar el número de padrinos vinculados al programa, la Fundación lleva a cabo el Encuentro 1+1, en que los consejeros se comprometen a traer a un nuevo empresario para que participe y sume a nuevos actores.

En términos institucionales, la iniciativa cordobesa no tiene vínculos formales con otros programas de formación de directivos escolares, aunque está explorando posibilidades de cooperación con iniciativas similares, a fin de generar sinergias que profundicen el impacto de las respectivas intervenciones.

En relación a la articulación con la política, este programa cuenta desde su origen con la aprobación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, organismo encargado de velar por la pertinencia de los contenidos incorporados.

Sin una cohorte de egresados de los tres niveles formativos al momento del estudio, para evaluar impacto del programa se está trabajando en la actualidad en el levantamiento de una matriz de competencias adquiridas por parte de los directores, que se está construyendo de manera participativa en los encuentros presenciales, como instrumento de autoevaluación de los resultados del programa. Esta matriz se complementará con los productos que se esperan relevar de cada uno de los niveles, descritos en las modalidades de evaluación. Para monitorear el programa, el principal mecanismo son las encuestas que se aplican al finalizar cada encuentro presencial.

3.2 PROGRAMA GESTIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Afiliación	Fundación Lemann
País	Brasil
Año de inicio de ejecución	2013
Número de beneficiarios a 2014	538 directivos. Tres cohortes.
Público objetivo	Directores y coordinadores pedagógicos en servicio. Nivel primario. Establecimientos públicos.
Presupuesto anual 2014	Sin información.
Fuentes de financiamiento	Aportes Fundación Lemann.
Costo y modalidades de financiamiento	Gratuito.

Iniciado el año 2013 en la ciudad de San Pablo y ampliado luego a otros estados de Brasil, el Programa Gestión para el Aprendizaje recoge la experiencia acumulada de la Fundación Lemann, una entidad sin fines de lucro que por más de una década ha trabajado en la formación de directores escolares, a fin de contribuir al mejoramiento de la educación pública en Brasil.

Tras evaluar el impacto de las instancias formativas desarrolladas anteriormente, la Fundación Lemann diseñó un curso de características flexibles, con el fin de responder a las nuevas exigencias de la gestión escolar y las necesidades diferenciadas de sus protagonistas, ajustándose al tiempo efectivo de que disponen los directivos escolares para su desarrollo profesional.

Con un proceso de matrícula que se abre dos veces al año y la participación de directivos pertenecientes a ocho estados brasileños, este programa pone foco en el aprendizaje de los estudiantes como el centro de la gestión, promoviendo que los directivos tengan como eje de su quehacer el trabajo pedagógico de la escuela.

Es así que, de acuerdo a los lineamientos del curso, para lograr un mayor impacto en el proceso de enseñanza / aprendizaje se subraya como prioritaria la articulación del equipo gestor, vale decir, director y coordinador pedagógico. A partir de este enfoque, se define el propósito del programa: «formar gestores que sean líderes transformadores de la escuela, que quieran marcar la diferencia en el aprendizaje de sus alumnos, promoviendo la excelencia y la equidad en sus aulas».

Sobre la base de este propósito, la iniciativa considera tres principios fundamentales de una gestión eficiente, centrada en los aprendizajes: una gestión basada en las expectativas sobre el propio desempeño, una gestión democrática (participativa, colaborativa y respetuosa) y una gestión basada en la equidad (el aprendizaje de todos los estudiantes como meta).

32

El objetivo formativo se hace operativo en el perfil de egreso de los participantes, donde se describen las habilidades a desarrollar en el trabajo directivo de una escuela en relación a la gestión estratégica, la gestión pedagógica, la gestión de resultados y la gestión de personas.

Atendiendo a las exigencias propias del trabajo directivo, cada contenido se organiza en módulos, los que se despliegan fundamentalmente en un formato a distancia a fin de ofrecer la mayor flexibilidad para que quienes adscriben a este programa puedan escoger su propio recorrido de aprendizaje, en función de necesidades específicas de desarrollo profesional, problemáticas particulares de sus escuelas y disponibilidad de tiempo.

Es importante destacar que la postulación a este programa se realiza como escuela y no de manera individual. Por esta razón, entre los requisitos de elegibilidad se encuentra el contar con una dupla que esté ejerciendo el cargo de director y coordinador pedagógico, contar con tiempo común dentro de la rutina para el estudio y tener establecido como escuela un horario de formación con el equipo docente.

Alineado con las orientaciones del Ministerio de Educación de Brasil en cuanto a las temáticas relevantes en la conducción de organizaciones escolares, uno de los principales desafíos que impone este programa es precisamente la formación en duplas. Para ello, cada directivo debe no solo articular su propio accionar, sino desarrollar estrategias de trabajo que

involucren a otros actores, tales como profesores, personal de apoyo, estudiantes y representantes de las familias, a fin diseminar una visión colectiva del trabajo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las competencias que los propios participantes consideran que han ido fortaleciendo a lo largo del curso, hay consenso de que favorece especialmente aquellas capacidades vinculadas a entregar retroalimentación formativa a los docentes.

3.3 MAGISTER EN LIDERAZGO Y GESTIÓN EDUCATIVA

Afiliación	Facultad de Educación, Universidad Diego Portales
País	Chile
Año de inicio de ejecución	2011
Número de beneficiarios a 2014	Aproximadamente 30 alumnos por cohorte, en cuatro versiones.
Público objetivo	Docentes aspirantes a director, directores en servicio, otros directivos en servicio y otros profesionales de la educación. Todos los niveles de enseñanza. Establecimientos públicos y privados.
Presupuesto anual 2014	US \$ 178 500
Fuentes de financiamiento	Matrícula y arancel de participantes. Ministerio de Educación (MINEDUC) – CPEIP, vía becas.
Costo y modalidades de financiamiento	Autofinanciamiento y becas.

A partir de las más recientes investigaciones internacionales sobre el impacto del liderazgo directivo en el aprendizaje de los estudiantes, el Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa que imparte la Universidad Diego Portales tiene un enfoque centrado en la adquisición de competencias asociadas al liderazgo pedagógico, desde el cual se aborda y profundiza en el liderazgo para la gestión del proyecto curricular la evaluación de los aprendizajes, así como la toma de decisiones y la contribución del contexto y las familias al mejoramiento educativo.

Iniciado en 2011 en Santiago de Chile, el objetivo general del programa es «formar profesionales con las competencias necesarias para liderar y gestionar una organización educativa para el logro de su efectividad y el aprendizaje de todos los estudiantes, con calidad y ética profesional». Cuatro objetivos formativos específicos respecto al liderazgo escolar se desprenden de lo anterior: llevar a terreno conocimientos teóricos de liderazgo y gestión educativa para lograr una mejora continua y aprendizaje de todos los estudiantes; conformar comunidades de aprendizaje; conducir procesos de diagnóstico institucional y diseño de planes de mejora con foco en los

aprendizajes, y, finalmente, formar directivos competentes para comunicar eficaz y sintéticamente, de manera oral y escrita, el diagnóstico y plan de mejora de un centro educativo.

Con esta impronta, el Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa busca responder a la fuerte necesidad que presenta el sistema escolar chileno de formar directores capaces de conducir a los establecimientos hacia el logro de metas y resultados de aprendizaje exigentes, y en vinculación con las políticas chilenas orientadas hacia este propósito (Ley de Calidad y Equidad, 2011).

Entre las estrategias metodológicas más innovadoras de este programa destaca la modalidad de práctica profesional, que se inserta dentro del plan de estudios de manera paralela al desarrollo de los cursos lectivos. En esas instancias, los participantes realizan un proceso de inmersión en los centros de prácticas del programa, los que forman parte de una red de establecimientos educacionales liderada por el magíster y seleccionados para otorgar un contexto de aprendizaje de buenas prácticas profesionales y procesos directivos eficaces.

34

El propósito de esta actividad es situar al estudiante en el corazón de los quehaceres y rutinas de la gestión de los centros, desafiándolo a encontrar una solución a un problema concreto, mediante la aplicación de las competencias adquiridas y potenciadas durante su formación. Durante el desarrollo de la práctica, los estudiantes son apoyados por mentores, elegidos bajo estrictos procesos de selección.

Cabe destacar que durante 2013 este programa desarrolló una investigación tendiente a medir la efectividad del magíster, a partir de la cual se identificaron cambios en las prácticas directivas de los centros, principalmente en la gestión curricular y el trabajo de los profesores en el aula, y se observó que, dentro de los establecimientos donde se ejercen las prácticas, se incorporaron nuevas categorías de análisis, nuevos fundamentos teóricos y herramientas para mejorar la gestión, aportadas por los participantes del programa.

En términos institucionales, esta propuesta formativa tiene una clara articulación con la política de formación de directores del país materializada a partir del Plan de Formación de Directores de Excelencia, del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. Se trata de una iniciativa que busca contribuir al desarrollo profesional de quienes ejerzan o pretendan ejercer el cargo de director de establecimientos educacionales, impulsando el desarrollo de competencias

directivas que contribuyan a una mejor gestión escolar, estableciendo dirección, trabajando por el desarrollo de personas, el rediseño de su organización escolar y la articulación del programa de enseñanza.

Recientemente se elaboró además una investigación orientada a medir la efectividad del programa en las prácticas de gestión y liderazgo, mediante la aplicación de encuestas a una muestra de directores de los centros, realizada antes y después de la intervención de los alumnos del magíster, y entrevistas y grupos focales a directivos, estudiantes y mentores. Es de destacar que de manera periódica este programa aplica una encuesta *online* de seguimiento de sus exalumnos, mediante la cual obtiene información sobre su trabajo actual y posibles mejoras luego de haberse titulado del magíster, así como sus apreciaciones sobre este y la utilidad de lo aprendido para su práctica cotidiana, entre otros temas.

3.4 PROGRAMA RECTORES LÍDERES TRANSFORMADORES

Afiliación	Fundación Empresarios por la Educación
País	Colombia
Año de inicio de ejecución	2010
Número de beneficiarios a 2014	476 directores.
Público objetivo	Directores en servicio en establecimientos públicos.
Presupuesto anual 2014	US \$ 3 485 000
Fuentes de financiamiento	Aportes de la Fundación. Apalancamiento recursos públicos y privados.
Costo y modalidades de financiamiento	Gratuito.

El interés de la Fundación Empresarios por la Educación (ExE) de Colombia en construir una iniciativa orientada a la formación de directores, dio inicio en 2010 al programa Rectores Líderes Transformadores (RLT). La iniciativa se ideó en consistencia con la visión institucional de la Fundación, con los intereses de los miembros de su directorio y con su objetivo de impactar directamente en las instituciones educativas.

En su fase de diseño, la Fundación ExE logró convocar a múltiples actores públicos (autoridades de Educación), académicos (universidades), privados (ONG y empresarios) y organizaciones internacionales, con los que fue analizando diferentes aspectos de la propuesta. La fase piloto del programa se realizó en las ciudades de Cali y Medellín, con el activo concurso de las secretarías de Educación de ambas ciudades, para dar pie al programa a partir de 2012.

Un punto interesante de este programa es que se ha ido modificando a partir de sus propios aprendizajes, promoviendo una vinculación con las políticas educativas en el nivel local, lo que le ha valido ser considerado un referente en los procesos de calidad de las secretarías de Educación. Asimismo, se ha expandido hacia diferentes lugares de Colombia y hoy está presente en Bogotá, Cundinamarca, Antioquía, Itagüí, Manizales, Medellín, Cali y Atlántico.

Planteando la promoción de una escuela inclusiva, participativa y abierta a los procesos de transformación, en que se persigue mejorar la calidad de la educación que se imparte, el programa RLT ha definido un conjunto de principios y valores de actuación pedagógica que orientan su quehacer: la vida como centro fundamental; la construcción y fortalecimiento de las identidades; la ética del encuentro y la pedagogía de la escucha; la construcción social del saber y del saber hacer, y la creación de sentido como elemento de transformación cultural.

Adicionalmente, se explicitan los atributos que se quiere potenciar en un líder (director) transformador, tales como «generar confianza», «encontrar talentos en cada uno de los miembros de su equipo», «optimizar los recursos que tiene la institución educativa» y «generar condiciones para que la institución educativa se centre en el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes». Más específicamente, se ha hecho una definición de las competencias a promover entre sus participantes.

36

Una secuencia de casi tres años de duración da vida al programa. La experiencia se estructura en diez meses en los que se realiza la formación sobre los contenidos del liderazgo transformador, a los que se suman dos años de acompañamiento a los egresados. Cuatro módulos, abordados en dos modalidades complementarias, dan vida al curso: dos módulos intensivos, que consisten en semanas de formación colectiva en las que los directivos intercambian experiencias con sus pares, con la orientación de facilitadores, y los interludios, momentos en que el participante pone en práctica, junto al equipo directivo de su institución, acciones que se corresponden con contenidos y competencias tratadas previamente.

Institucionalmente, el programa se sustenta en una alianza de la Fundación ExE con instituciones públicas y privadas para su gestión en el nivel local. Además, el programa ha contado con vínculos institucionales significativos a nivel nacional, tanto en su fase de diseño inicial como en sus sucesivas transformaciones. En particular, el British Council jugó un papel relevante al poner a disposición de la Fundación ExE toda la experiencia acumulada en el desarrollo del programa de formación de líderes SLANT (2007 / 2010),

así como en facilitar el vínculo con la Universidad de Londres. Del mismo modo, la Fundación Saldarriaga Concha y otras instituciones educativas han contribuido al desarrollo del enfoque formativo del programa.

3.5 PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS POR COMPETENCIAS

Afiliación	Secretaría de Educación Pública de Jalisco
País	México
Año de inicio de ejecución	2007
Número de beneficiarios a 2014	1627 directores (siete cohortes).
Público objetivo	Directores en servicio de niveles preescolar, primario, secundario general, secundario técnico, telesecundaria y educación especial. Establecimientos públicos.
Presupuesto anual 2014	US \$ 32 140 737
Fuentes de financiamiento	Secretaría de Educación de Jalisco.
Costo y modalidades de financiamiento	Gratuito.

Reconocido por la OCDE como una experiencia destacada de formación de líderes escolares en su publicación *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México* (2010), el Programa de Formación de Directivos por Competencias parte de la noción de la escuela pública mexicana como promotora de cambio y de transformación social. Este concepto tiene su núcleo en la integración del conjunto de prácticas de los actores educativos, al tiempo que la creación de nuevas formas de hacer al interior de las instituciones escolares insertas en un contexto económico, político y social caracterizado por constantes cambios y nuevos desafíos.

En este marco, la figura del director es identificada como un agente de cambio innovador, participativo y democrático, orientado a la mejora continua de la escuela, y cuya labor incide principalmente en la articulación de tres ámbitos de mutua influencia: el organizativo-administrativo, el pedagógico-curricular y el social-comunitario.

El programa se sustenta en el concepto de competencia laboral, bajo la premisa de que es fundamental que los directores de escuela posean un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que les permitan desempeñar calificadamente sus funciones, al tiempo que se logran los cambios propuestos en sus instituciones educativas.

La formación por competencias debe entenderse como un proceso que consiste en proporcionar al director de escuela todas las herramientas necesarias para que desempeñe las funciones sustantivas dentro de su quehacer, integradas por los conocimientos, habilidades, destrezas y valores propios de su profesión.²

Este enfoque formativo parte de un análisis de la realidad profesional del director; es decir, de la delimitación de sus funciones, tareas y responsabilidades en el contexto escolar en que se desenvuelve. Este punto de partida permite ir transitando hacia las competencias específicas (técnicas) y genéricas (conductuales) que son necesarias para llevar a cabo con éxito la función directiva. Basándose en este enfoque es que se enuncia el propósito fundamental del programa:

Transformar la gestión educativa a través de la profesionalización del director y asegurar con ello, que las escuelas se consoliden en comunidades permanentes de aprendizaje, garantizando una educación de calidad con equidad para todos los niños, niñas y jóvenes de Jalisco.

38

Con una duración de diez meses, este programa delimita el rol del director a través de cinco funciones: dirigir la escuela a través del plan escolar de desarrollo educativo y del programa anual de trabajo que cumpla con los estándares de calidad; supervisar las actividades técnico-pedagógicas de la escuela para garantizar los aprendizajes de los alumnos; administrar los recursos del establecimiento escolar para garantizar su funcionamiento conforme a las normas vigentes, y coordinar el servicio educativo del plantel conforme a los lineamientos y funcionamiento de la escuela.

El programa se imparte a través de la modalidad de alternancia, que consiste en una formación en distintos escenarios (presenciales y virtuales) vinculados entre sí, facilitando a los participantes la conexión teórico-práctica, la apropiación de marcos referenciales y herramientas concretas y la transferencia de éstos a su propio contexto.

Los logros de este programa lo han posicionado como una política estatal de formación de líderes escolares que centra sus esfuerzos en la profesionalización de estos actores, llegando a constituirse como la única formación ofertada institucionalmente en el estado de Jalisco.

² Las citas han sido extraídas del sitio web del programa: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/programa-de-formacion-de-directivos-por-competencias>

3.6 ESCUELA DE DIRECTORES PARA LA CALIDAD EDUCATIVA DEL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Afiliación	Ministerio de Educación
País	República Dominicana
Año de inicio de ejecución	2012
Número de beneficiarios a 2014	Ocho cohortes de aproximadamente 200 directores cada una.
Público objetivo	Directores en servicio. Todos los niveles. Establecimientos públicos.
Presupuesto anual 2014	US \$ 2 282 880
Fuentes de financiamiento	Ministerio de Educación.
Costo y modalidades de financiamiento	Gratuito.

Creada el año 2011 y adscrita al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, del Ministerio de Educación de República Dominicana, la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE) surge al alero del Plan Decenal de Educación (2008 / 2018) y su política de «priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado», dentro de la cual se incluye la formación de directores.

39

En ese contexto, la EDCE se concibe como una instancia académica que cumple con la función de formar y capacitar líderes educativos que puedan encabezar los procesos de transformación que demanda la educación dominicana desde la escuela y, con ello, impactar de manera positiva los logros de aprendizaje de los estudiantes.

En este marco, su objetivo principal es «definir y desarrollar planes y estrategias diversas de formación continua de directores y directores de escuelas, desarrollando en ellos competencias de gestión efectiva y liderazgo educativo», para lo cual la EDCE cuenta en la actualidad con cinco ejes estratégicos de trabajo, dentro de los cuales se incluye el Programa de Capacitación en Gestión Educativa.

La labor de este programa parte de la base de que el mejoramiento de la calidad de la educación pasa por mejorar el liderazgo de los directivos e impactar la práctica de la gestión de los centros educativos. Sus referentes conceptuales son variados y van desde los informes de política educativa comparada, la investigación sobre escuelas efectivas a nivel internacional y nacional, y los trabajos de la psicología de los grupos y su concepto de líder. A lo anterior se añade el Modelo de Gestión de Calidad para los Centros

Educativos –en vigencia en el país–, que introduce diversos indicadores para promover una escuela de calidad, entre los que se incluye el liderazgo del equipo directivo del establecimiento escolar.

En este modelo se promueve la visión de un liderazgo transformador en el cual el equipo directivo propicia una gestión reflexiva, fomentando una actitud de apertura, innovación y transformación en la comunidad educativa, proporciona una direccionalidad al trabajo pedagógico y administrativo, y busca que en los procesos de toma de decisiones prime la visión pedagógica y entren en juego factores simbólicos.

Asimismo, el equipo directivo involucra a toda la comunidad educativa en los procesos de planificación, gestión y evaluación, de acuerdo a sus funciones y conforme al proyecto educativo del centro, al tiempo que hace un seguimiento curricular y un acompañamiento metodológico del trabajo de aula, retroalimentando su quehacer.

Adicionalmente, el equipo directivo promueve la evaluación institucional y pedagógica permanente, fomenta un ambiente de cooperación en las relaciones entre los diferentes actores educativos, asegura la existencia de información útil para la toma de decisiones e impulsa una reflexión sobre los resultados de las evaluaciones y de las pruebas nacionales.

40

Bajo este enfoque se busca capacitar a los directores para que asuman su liderazgo en los centros educativos y puedan dirigir, planificar y llevar a cabo la supervisión y evaluación de los proyectos y programas, en coherencia con las transformaciones requeridas y los criterios para mejorar la relación escuela-comunidad. Para lograrlo, una de las estrategias metodológicas del programa corresponde a la mentoría y acompañamiento a los directores en sus centros escolares a lo largo del proceso formativo.

4. LO QUE SE PUEDE APRENDER DE LOS PROGRAMAS

Las políticas orientadas a la preparación y formación de los directivos escolares en América Latina y el Caribe enfrentan hoy el desafío de generar una oferta formativa de calidad capaz de potenciar el liderazgo dentro de los centros educativos. La formación que se impulsa en la actualidad suele ser abundante, pero su calidad es decididamente irregular y no suele cubrir los distintos momentos dentro de la carrera directiva ni los distintos contextos escolares, por lo que ha sido catalogada como de «cantidad sin calidad ni oportunidad» (UNESCO-OREALC, 2014).

Hasta ahora, la evidencia existente (ÁVALOS, 2011; VAILLANT, 2011; UNESCO-OREALC, 2014) había dado cuenta de programas de formación tradicionales que no han transitado, como en otras latitudes, hacia la entrega de oportunidades formativas capaces de situar en el centro al liderazgo para el aprendizaje, y promover metodologías experienciales y nuevas prácticas de enseñanza. En ese contexto, la identificación de los seis programas innovadores regionales aquí mencionados constituye un aporte significativo para orientar el diseño e implementación de futuras acciones por parte de los sistemas escolares, visualizando elementos comunes y aprendizajes posibles de replicar.

En términos generales, los programas de formación innovadores se inician bajo la motivación de actores institucionales que confían en que el liderazgo escolar puede y debe constituirse en un factor relevante para la mejora de la calidad educativa. La formación de liderazgo se plantea como parte de una acción transformadora que va más allá de los propios líderes, para adquirir sentido en su efecto en los centros escolares que dirigen.

Desde un punto de vista institucional, estas iniciativas surgen de actores y organizaciones, pero solo logran ampliarse en su cobertura e impacto cuando reciben el apoyo del sector público (ministerios de Educación de nivel nacional o subnacional), lo que demuestra la inevitabilidad de integrarse a una política educativa mayor si se desea escalar desde programas reducidos hacia dimensiones relevantes para el sistema escolar en conjunto.

Asimismo, los programas de formación innovadores cuentan con un enfoque en torno al liderazgo directivo escolar que, fundamentado en los hallazgos recientes de la literatura internacional y/o nacional en el área, promueven una visión del líder educativo como un agente promotor del cambio que anima e impulsa las transformaciones educativas al interior de escuela, tanto en lo pedagógico como en lo institucional. En especial, su liderazgo pedagógico se orienta hacia su trabajo transformador de los docentes, que constituyen su vehículo principal para afectar la calidad de la formación de los alumnos.

Cada uno de estos programas busca lograr cambios positivos sobre la realidad de las escuelas mediante la acción e influencia de quienes participan en estas iniciativas de formación, que muchas veces son directivos en plural más que solamente el director o la directora. Se trata de una finalidad movilizadora de las iniciativas que no solo apuntan a mejorar las capacidades individuales de los directivos sino que buscan impactar en la calidad de los procesos de gestión pedagógica e institucional que se desarrollan al interior de los centros escolares. Por ello es que algunos programas enfatizan el fortalecimiento de capacidades de liderazgo pedagógico en los participantes y, por tanto, la potencial mejora de los aprendizajes, mientras que otros

dan mayor centralidad a las habilidades para la gestión institucional, a fin de fortalecer las unidades educativas con miras a desarrollar procesos más efectivos y eficientes.

En términos de organización interna, los programas de formación innovadores poseen un diseño curricular que articula contenidos formativos teórico-prácticos, así como la dimensión individual y relacional del liderazgo directivo escolar. En ese contexto, cabe destacar que todos los programas analizados se organizan sobre la base de una estructura modular, o bien por niveles. En algunos casos, el sistema de módulos ha sido empleado para otorgar mayor flexibilidad y gradualidad al proceso de aprendizaje, mientras que en otros se utiliza en función de ordenar y diferenciar las distintas áreas de conocimientos cubiertas por el programa.

Resulta interesante la tendencia de los programas a combinar dentro de su organización curricular elementos teóricos y prácticos, con el fin de brindar una formación más ajustada al ejercicio de la función directiva. En ese plano, destaca el uso educativo de los planes de mejora de los centros escolares como una herramienta útil para que los líderes puedan aprender a diseñar, ejecutar y monitorear los procesos de mejoramiento educativo de la unidad escolar.

42

Desde el punto de vista de los contenidos, los programas de formación innovadores realizan un intento por integrar la dimensión individual y la relacional, lo que implica que estas iniciativas no solo centran su acción en el líder sino que también extienden su foco a la organización escolar, que se convierte así en motivo de análisis y fuente de aprendizaje para los directivos participantes, favoreciendo que los nuevos aprendizajes sean más fácilmente aplicables en la escuela.

Transversalmente, los programas se proponen un desarrollo profesional integral de los directivos, compartiendo definiciones similares respecto de materias como gestión y planificación estratégica, el liderazgo pedagógico, el liderazgo de personas y el análisis organizacional.

Asimismo, emplean una amplia variedad de estrategias metodológicas caracterizadas por un enfoque activo-participativo basado en las nociones del aprendizaje de adultos y con centro en las prácticas profesionales; alejándose de las metodologías tradicionales frontales y academicistas. Destaca la inclusión de las tutorías, que permiten hacer un apoyo individualizado al proceso de desarrollo de los directivos, así como la conformación de redes de aprendizaje entre pares directivos. Para poder implementar estos métodos, los programas priorizan la inclusión de un *staff* de formadores amplio y variado

profesionalmente, que combina conocimientos teóricos y prácticos en liderazgo directivo escolar, buscando acercar la formación hacia las diferentes necesidades de aprendizaje de los directivos.

Un elemento a destacar es que los programas incorporan dentro de sus procesos de matrícula la necesidad de que los directivos cuenten con el apoyo de su superior directo o de la escuela en que se desempeñan, dejando de ser meros esfuerzos individuales. De paso, esto permite disminuir las barreras temporales para participar en las iniciativas y limita la deserción, así como facilita la introducción de cambios sostenibles en las respectivas escuelas como producto del proceso formativo desarrollado.

En cuanto al monitoreo y seguimiento de los programas, la mayoría van más lejos que lo habitual en los sistemas escolares latinoamericanos en materia de la recolección de información sobre el desarrollo de las actividades planificadas, instalando formas regulares de análisis de sus procesos y resultados. Sin embargo, las evaluaciones de impacto de la formación en las competencias de los participantes y en el funcionamiento de los centros escolares todavía no son incorporadas.

Los programas de formación innovadores surgen habitualmente de ministerios de Educación, de universidades o bien de fundaciones privadas; pero tienden a buscar alianzas de colaboración estratégica –de mayor o menor formalización– con otras de estas instituciones, a fin de fortalecer sus aspectos técnicos o políticos y para promover su articulación con las necesidades del sistema escolar en que se insertan. Estas alianzas permiten profundizar el alcance de los programas, logrando que cada institución de las involucradas realice contribuciones específicas (vínculo con política educativa, conocimiento y experiencia formativa académica o dinamismo y emprendimiento privado) que suelen ser complementarias.

América Latina está iniciando una nueva fase en materia de liderazgo directivo. Las iniciativas gubernamentales en curso están centradas en potenciar la atracción del rol directivo, redefinir las responsabilidades y atribuciones directivas, y profesionalizar los procesos de selección y reclutamiento (UNESCO-OREALC, 2014; WEINSTEIN y HERNÁNDEZ, 2014). La articulación de los programas de formación con las políticas educativas dirigidas a potenciar el liderazgo directivo escolar –especialmente en materia de preparación previa a asumir el cargo, desarrollo profesional en servicio, progresión en la carrera directiva, mejora escolar o conformación de redes entre directivos– amplían su valorización para los directivos participantes y para las autoridades educacionales. De esta forma, si en sí mismos los programas formativos son una contribución para el desarrollo de los directivos escolares,

su aporte y atractivo se amplifican, como muestran incipientemente algunos de los casos estudiados, al articularse con políticas educativas tendientes a potenciar el liderazgo directivo escolar.

Hoy, la formación en liderazgo directivo constituye una asignatura pendiente en la que la alta cantidad de cursos y horas invertidos por los gobiernos y los propios directores no se condice con la irregular calidad de dichas acciones, ni tampoco con su falta de oportunidad y pertinencia (ÁVALOS, 2011; VAILLANT, 2011). De ahí que, inevitablemente, los sistemas escolares deberán mejorar la oferta formativa hacia sus directivos, de manera que esta tenga un mayor efecto sobre sus prácticas y potencie su liderazgo ante las comunidades educativas que encabezan. En esta renovación se deberá prestar especial atención para no replicar mecánicamente experiencias exitosas de otras latitudes, en las que los directivos escolares no se ven enfrentados a los mismos desafíos educativos y socioculturales que los latinoamericanos (OPLATKA, 2004; WEINSTEIN y HERNÁNDEZ, 2014), y también se deberá ir aprendiendo de las propias experiencias en marcha.

La descripción y análisis de estos seis programas innovadores muestra que, a pesar de su juventud, ellos ya insinúan importantes aprendizajes sobre las nuevas fronteras de lo que se puede –y lo que se debiera– hacer en cuanto a la formación de directivos escolares, líderes indispensables para el progreso de la educación latinoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVALOS, B. (2011). «Leadership issues and experiences in Latin America». En L. MACBEATH y T. TOWNSEND (eds.), *International handbook of leadership for learning*. Springer Netherlands.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- BARBER, M., WHELAN, F. y CLARK, M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. Londres: McKinsey & Company.
- DARLING-HAMMOND, L., LAPOINTE, M., MEYERSON, D. y ORR, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- DAVIS, L. (s/i). «Exploración sobre la formación de los directores y directoras de centros educativos y factores asociados a su desempeño». Programa Estado de la Nación. Costa Rica. Disponible en: www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/OO2/Aporte-especial-Capitulo-5b.pdf.

- DAVIS, S. y DARLING-HAMMOND (2012). «Innovative principal preparation programs: what works and how we know». *Planning and changing*, 43(1-2), pp. 25-45.
- DAVIS, S. y otros (2005). *Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute. Disponible en: www.ode.state.or.us/opportunities/grants/saelp/developingsuccessfulprincipals-stanforduniv.pdf.
- DE BASTO TEIXEIRA, B. y MALINI, E. (s/i). «Formação de diretores: exigência à melhoria da gestão escolar». Disponible en: www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/BeatrizdeBastoTeixeira_res_int_GT3.pdf.
- DEMPSTER, N., LOVETT, S. y FLÜCKIGER, B. (2011). «Strategies to develop school leadership: A select literature review». *Research review commissioned by the Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL).
- FLUCKIGER, B., LOVETT, S. y DEMPSTER, N. (2014). «Judging the quality of school leadership learning programmes: An international search». *Professional development in Education*, 40(4), pp. 561-575.
- FORDE, C. (2011). «Leadership for learning: Educating educational leaders». En T. TOWNSEND y J. MCBEATH (eds.), *International handbook of leadership for learning*. Springer, pp. 353-372.
- HESS, F. y KELLY, A. (2007). «Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs». *The Teachers College Record*, 109(1), pp. 244-274.
- JACKSON, B. y KELLEY, C. (2002). «Exceptional and innovative programs in educational leadership». *Educational Administration Quarterly*, 38(2), pp. 192-212.
- LEITHWOOD, K. y otros (2006). «Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning». *Research Report*, n.º 800. Universidad de Nottingham.
- LEVINE, A. (2005). «Educating school leaders». Education Schools Project. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504142.pdf>.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. S. (1997). *Research in education: A conceptual introduction*. Nueva York: Longman.
- MEZZADRA, F. y BILBAO, R. (2011). «Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización». Documento de trabajo n.º 58, CIPPEC.
- MUÑOZ, G. y otros (2010). «Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política». Informe final. FONDEMINEDUC. Disponible en: ww2.educarchile.cl/UserFiles/POO01/File/PxL2011_Files/Formacion_y_entrenamiento_de_directores_escolares_en_Chile.pdf.
- MURILLO, F. J. (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?* Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile, pp.19-40.
- OPLATKA, I. (2004). «The principalship in developing countries: context, characteristics and reality». *Comparative Education*, 40(3), pp. 427-448.
- ORR, M.T. y ORPHANOS, S. (2011). «How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals». *Educational Administration Quarterly*, 47(1), pp. 18-70.

- ORR, M. T. y POUNDER, D. G (2011). «Teaching and preparing school leaders». En S. CONLEY y B. COOPER (eds.), *Finding, preparing, and supporting school leaders: critical issues, useful solutions*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, pp.11-39.
- PONT, B., NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. París: OECD.
- SANTIZO, C. (2009). «Mejorar el liderazgo escolar. Reporte del contexto mexicano». OECD. Disponible en: www.oecd.org/education/school/44906121.pdf.
- UNESCO-OREALC (2014). «El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región».
- VAILLANT, D. (2011). «Improving and supporting principals' leadership in Latin America». En J. MACBEATH y T. TOWNSEND (eds.), *International handbook of leadership for learning*. Springer Netherlands.
- WEINSTEIN, J. y HERNÁNDEZ, M. (2014). «Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America». En *International Journal of Leadership in Education. Theory and practice*. DOI: 10.1080/13603124.2015.1020344.
- WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (eds.) (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile, pp.19-40.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES DE ESCOLA

Celso Conti e Emília Freitas-de-Lima*

SÍNTESE. Este artigo aborda o tema da formação continuada de diretores de escola brasileiros, analisada no contexto do esforço de redemocratização do país, em que se entrecruzam tendências de modernização, de matrizes teóricas e ideológicas distintas, mas que constroem uma aparente unidade de pauta em torno de temas comuns, como o aprimoramento do regime de colaboração entre os entes federativos e a democratização da gestão. Após descrever a estrutura administrativa e pedagógica e a organização do curso, analisa-o no que concerne a três aspectos: a elaboração de parcerias entre o Ministério da Educação, as Instituições Federais de Ensino Superior, os estados, os municípios e as entidades que congregam gestores educacionais; a equipe de formadores; e os cursistas. O primeiro aspecto é analisado de modo a contemplar separadamente: a) a parceria entre o Ministério da Educação e as Instituições Federais de Ensino Superior; b) a parceria das IFES com os estados, municípios e entidades que congregam gestores educacionais. Finalmente, tece considerações entrecruzando as duas tendências anunciadas.

Palavras-chave: formação de gestores; gestão escolar; políticas públicas educacionais

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA BRASILEÑA DE FORMACIÓN CONTINUA DE DIRECTORES DE ESCUELA

SÍNTESIS. Este artículo versa sobre la formación continua de directores de escuela brasileños, analizada en el contexto del esfuerzo de redemocratización del país, en el cual se entrecruzan tendencias de modernización de matrices teóricas e ideológicas distintas, pero que conforman una aparente unidad de comportamiento en torno a temas comunes como el perfeccionamiento del régimen de colaboración entre los entes federativos y la democratización de la gestión. Tras describir la estructura administrativa y pedagógica y la organización del curso, lo analiza en sus tres aspectos: el trabajo de equipo entre el Ministerio de Educación y las Instituciones Federales de Enseñanza Superior, los estados, los municipios y las entidades que reúnen gestores educacionales; el equipo de formadores; y los asistentes a los cursos. El primer aspecto es analizado de modo a contemplar separadamente: a) el trabajo en equipo entre el Ministerio

* Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

de Educación y las Instituciones Federales de Enseñanza Superior; b) el trabajo en equipo entre las IFES con los estados, municipios y entidades que reúnen gestores educacionales. Finalmente, presenta consideraciones entrecruzando las dos tendencias anunciadas.

Palabras clave: formación de gestores; gestión escolar; políticas públicas educacionales

SCHOOL MANAGEMENT SPECIALIZATION COURSE: A BRAZILIAN EXPERIENCE ON PRINCIPALS' DEVELOPMENT

ABSTRACT. This article addresses the issue of a specialization course designed to Brazilian school principals, analyzed in the context of the country's democratization effort that entangles modernization trends, diverse theoretical and ideological matrices, however building an apparent unity on common themes, such as the improvement of collaborative arrangements between the federal entities and the management democratization. After describing the administrative and pedagogical structure and organization of the course, it will be analyzed referring to three aspects: the development of partnerships between the Ministry of Education, the Federal Institutions of Higher Education, states, municipalities and entities that congregate educational managers; the team of trainers; and course participants. The first aspect is analyzed in order to include separately: a) the partnership between the Ministry of Education and the Federal Institutions of Higher Education; b) the partnership of Federal Institutions of Higher Education with the states, municipalities and entities that congregate education managers. Finally, some considerations were drawn involving the two trends announced.

Keywords: principals' development; school management; educational public policies.

1. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: NECESSIDADE DE ARTICULAÇÃO E DE DEMOCRATIZAÇÃO

Tomando por base a Constituição Federal de 1988 – CF88 (BRASIL, 1988) Cury (2008, p. 1200) refere-se ao sistema federalista brasileiro como “federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federativos”, que confere autonomia aos sistemas de ensino, em obediência ao princípio da colaboração recíproca. No entanto, de acordo com esse autor, tal federalismo ainda não nos teria proporcionado um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, que supõe unidade e diversidade na coexistência de quatro elementos: conjunto organizado sob um ordenamento, com finalidade comum (valor), sob a figura de um direito, e ainda um protagonismo maior da União na Educação Básica e nas redes privadas de ensino. (*IDEM IBIDEM*, p. 1199).

Por conta da inexistência de um Sistema Nacional de Educação e da própria legislação, observa-se certa oscilação entre centralização e descentralização nas políticas públicas em educação no Brasil. Em decorrência disso, ora a ênfase recai nas políticas focais, ora se reforça o crescente protagonismo do Estado (Oliveira, 2009). Destas, têm sido priorizadas as políticas focais, seguindo a tendência verificada em muitos países latino-americanos marcadamente na década dos noventas do século passado, caracterizadas por desregulamentação, descentralização, racionalidade técnica gerencial, pautando-se nos princípios de eficácia e eficiência do sistema e apresentando cunho assistencial ou compensatório.

Em 2004 a política educacional brasileira é redesenhada pautando-se em indicadores de oferta, cobertura, rendimento e avaliação, a fim de melhor direcionar as ações governamentais. Exemplo disso é o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que reuniu vinte e nove ações existentes e criou outras dez, todas articuladas em cinco eixos: educação básica; educação superior; educação profissional, alfabetização e diversidade. Sua viabilização se daria pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PMCTPE (Brasil, 2007), a ser implementado pelo Plano de Ações Articuladas – PAR (Brasil, 2009), dividido em quatro áreas: gestão educacional, formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura e recursos pedagógicos. Todas essas ações serviriam para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, direcionassem seus esforços para a melhoria da educação de maneira mais ordenada.

A criação de melhores condições de articulação entre as ações do próprio governo federal e suas ações e as dos demais entes federados teve como consequência a iniciativa de se promover as Conferências Nacionais de Educação – CONAE 2010 e 2014, cujo propósito era propor um novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), voltado para a consolidação de um Sistema Nacional de Educação.

Com relação à democratização da gestão educacional, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, institui a “gestão democrática do ensino público” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), delega a cada sistema de ensino a definição das suas normas (art. 14). Estas deveriam traduzir o princípio de gestão democrática, considerando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, permitindo a articulação de cada sistema de ensino e de cada unidade escolar com as famílias e a comunidade

(art. 12). Caberia aos docentes um papel especial nessa tarefa (art. 13), de modo que cada escola fosse adquirindo progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (art. 15).

Quanto aos dois Planos Nacionais de Educação – PNE 2001 e PNE 2014, o segundo traz mais avanços que o primeiro. Ao remeter aos entes federados a regulamentação do princípio da gestão democrática, estabelece prazo máximo de dois anos (art. 9.º) e condiciona a prioridade de repasses de recursos financeiros e técnicos da União ao disciplinamento da matéria por parte dos estados, municípios e distrito federal. O PNE 2014 ainda amplia os canais de participação da sociedade na definição e implementação das políticas públicas, por meio de vários fóruns, e também a participação de vários agentes, incluindo a comunidade escolar e de entorno, no interior das unidades escolares, por meio de órgãos colegiados e da escolha dos gestores escolares.

Tendo por base o arcabouço legal e as políticas federais do setor educacional nas duas últimas décadas, podemos afirmar que houve avanços, mas que ainda persistem vários desafios.

50

Assim, ao tempo em que a CF88 deu ênfase a uma concepção de democracia baseada na participação popular, na descentralização de poder e de recursos, trazendo como uma das suas consequências o fortalecimento dos governos subnacionais em detrimento da capacidade de enfrentamento dos problemas nacionais por parte do governo federal (OLIVEIRA, 2011), surgiram fragmentações e conflitos, resvalando muitas vezes em práticas clientelistas. Por isso mesmo, em razão de forças históricas, vemos atualmente um cenário educacional ainda marcado pela “fragmentação e/ou superposição de ações e programas e pela centralização das políticas de organização e gestão da Educação Básica no país” (DOURADO, 2009, p. 374-375), o que aponta para a necessidade de “conexão entre os entes federados, a fim de [se] construir um SNE que garanta diretrizes nacionais comuns, políticas articuladas e universais”. Outro ponto a destacar é que, apesar do mérito que tais esforços de articular melhor as políticas públicas na área da educação, de encontrar o sentido exato do protagonismo do governo federal e do Estado no ordenamento da educação, muitas medidas adotadas geram problemas. A regulação da autonomia dos estados, dos municípios e até mesmo das escolas, por exemplo, via controle dos resultados, pode produzir certo engessamento e, em alguma medida, um grau exagerado de responsabilização desses atores por uma realidade que tem a ver com fatores estruturais importantes. Além disso, esse tipo de controle pode gerar um vazio institucional, passível de ser ocupado por agentes privados – o chamado terceiro setor, por exemplo – invertendo a lógica de reforço da presença do Estado. Assim sendo, ao tempo em que há avanços quanto aos direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal,

as ações são baseadas na competitividade, incentivada internacionalmente, dando espaço ao voluntarismo na educação, vista como compromisso de *todos*, e não como um direito público assegurado pela Constituição Federal.

As reformas educativas, como se viu, atribuíram importância às unidades escolares, buscando transformá-las em algo diferente de uma mera correia de transmissão das esferas administrativas centralizadas, aproximando-as da sociedade, em nome da transparência e do controle público. De acordo com Ball (em OLIVEIRA, 2011), o desempenho da escola passa a ser vinculado ao seu entorno – ator racional – e sua *performance* se dá por meio do controle indireto ou a distância – prestação de contas, *accountability* e comparações.

2. AS UNIDADES ESCOLARES NO CENTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Desde o final da década de 1960, houve um esforço de estudo das chamadas “escolas eficazes” cuja *performance* era analisada a partir de fatores de êxito ou fracasso muito distintos, de natureza externa ou interna, até que na década dos oitentas do século passado ganha força uma “sociologia das organizações escolares”, vista como:

[...] uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciências da Educação. Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional de uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. (NÓVOA, 1999, p. 15)

Nos anos de 1980 e 1990 os estudos da escola também são marcados pela fase da excelência, devido à influência das ideias de mercado – prestação de serviços aos clientes, produtividade, eficiência, gestão estratégica, etc. (*Idem Ibidem*)

Numa ou noutra abordagem, a escola é concebida como:

uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia, *stricto sensu*. (*Idem Ibidem*, p. 16)

Lima (2003, p. 93-95), na mesma direção, coloca, ao lado dos aspectos formais e legais da escola, enquanto organização, os “elementos arbitrários”: outros textos e regras, outras orientações e ações; ou seja, vê nela tanto elementos de estabilidade, próprios da burocracia, como da instabilidade, marcados positivamente por “infidelidades normativas” inerentes, em maior ou menor grau, a toda e qualquer organização.

Há, portanto, uma dupla face da organização-escola, sendo ela “simultaneamente, *lócus* de reprodução e *lócus* de produção de políticas, orientações e regras”; “objeto polifacetado e dinâmico”, permanente processo de criação/recriação; produção resultante da “ação política e administrativa”, não apenas das formulações jurídico-administrativas. Desse modo, “o conceito de ‘modelo organizacional de escola’ adotado não se restringe isoladamente aos conceitos de estrutura formal, de texto jurídico-normativo, de modelo de gestão, de organograma percebido, nem de coleção de representações simbólicas e subjetivas produzidas por distintos atores.” (*IDEM IBIDEM*, p. 95)

Esse novo olhar dirigido à escola fez vicejar um conjunto de perspectivas de análises a respeito dela, designado como paradigmas, imagens, metáforas, etc., apontando na direção de “uma focalização que privilegiasse o estudo da ação”, numa perspectiva sociológica capaz de integrar três níveis de análise – micro, meso e macro (LIMA, 2003, p. 97).

52

Expressões do tipo “pedagogia centrada na escola”, “escola como unidade de gestão”, “gestão centrada na escola” revelam a unidade escolar como elemento-chave de inovação das políticas públicas, em consonância com dispositivos previstos na legislação brasileira, como é o caso da própria CF88 e da LDBEN.

Se os estudos sobre a organização-escola desvelam sua dupla face, marcada pela formalidade e informalidade, fidelidade e infidelidade normativas, cabe às políticas educativas valorizar o espaço de autonomia relativa das escolas, admitindo-se os “espaços vazios” produzidos pelo alívio das regras formuladas pelo poder central e, muitas vezes, alheias à realidade. Ao mesmo tempo, tais medidas não podem desconsiderar o risco do excesso de demandas que recaem sobre a escola quando ela se desvencilha do centralismo, podendo se apresentar um quadro em que o excesso de regras é substituído pelo excesso de cobranças, sufocando a sua capacidade inventiva, criativa, rumo às mudanças.

O desafio das políticas voltadas para as escolas tem a ver com a capacidade de conceder a elas um espaço de autonomia relativa, sem que nenhum excesso as situr como reféns de pressões que elas não conseguem

enfrentar de maneira satisfatória. Conforme as políticas e os novos modelos de gestão propostos, a escola poderá ou não fazer frente, de maneira mais efetiva, à nova realidade social, bastante complexa.

No contexto apresentado nas seções anteriores insere-se o Curso objeto deste artigo, que passamos a apresentar.

3. O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

O Curso em tela vincula-se ao Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública – SEB/MEC, que abriga também o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Integra um conjunto de ações voltadas para a formação de gestores educacionais – diretores de escola, coordenadores pedagógicos, conselheiros municipais de educação, entre outros – em todo o país, de iniciativa dos estados, municípios e governo federal. Sua criação está ligada: a) ao contexto educacional brasileiro da época, tributário das lutas em favor da redemocratização do país e da educação, num processo de articulação de várias entidades acadêmicas e sindicais, aglutinadas especialmente no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, cuja pauta previa a “formação inicial articulada à formação continuada, condições salariais condignas e planos de carreira” (AGUIAR, 2009, p. 253); b) às bases legais e normativas relativas à educação, no país, com destaque para a LDBEN e o PNE-2001, substituído pelo PNE-2014; c) pelas diretrizes orientadoras das políticas públicas educativas no âmbito do governo federal, sobretudo a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Segundo Aguiar (2011), o desempenho dos estudantes no Censo Escolar de 2004 e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – foram decisivos para a criação do curso, dada a necessidade percebida de formação dos gestores escolares, pelo Ministério da Educação, à época do ministro Tarso Genro – 2003-2005.

O processo de formulação do curso é inovador no sentido de que, conforme assinala a autora: “houve a intervenção de setores da sociedade civil organizada, o que lhe emprestou uma configuração singular no plano das políticas públicas em educação” (*IDEM IBIDEM*, p. 68).

Nessa perspectiva, o projeto piloto Escola de Gestores foi anunciado pelo governo como um importante programa federal sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com as participações da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (*IDEM IBIDEM*, p. 69).

Iniciado como Curso de Extensão em Gestão Escolar, com carga horária de 100 horas, foi implementado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e com as Secretarias Estaduais de Educação (GOMES, SANTOS e MELO, 2009), e previa atender 400 gestores escolares, de cinco estados/municípios do Nordeste – Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte; um do Centro-Oeste – Mato Grosso; um do Sudeste – Espírito Santo; dois do Sul – Santa Catarina e Rio Grande do Sul; e um do Norte –

Tocantins.

Em janeiro de 2006 o referido curso foi transferido do INEP para a Secretaria da Educação Básica – SEB, a fim de “assegurar maior unidade dos programas direcionados à Educação Básica” (AGUIAR, 2011, p. 70), de algum modo já antecipando o esforço do governo, no mandato do ministro da Educação Fernando Haddad – 2005 a 2011, de articular as ações, conforme o espírito que presidiu a proposta do PDE, lançado no ano seguinte, ao qual o curso foi vinculado, como parte do pacote de ações previstas no PAR. O curso foi convertido, a partir de então, em Curso de Especialização em Gestão Escolar, com duração de 400 horas, na modalidade Educação a Distância – EaD, tornando-se «a principal ação ministerial nesse campo» (*IDEM IBIDEM*, p. 70).

A proposta inicial de elaboração do curso:

foi submetida à apreciação de pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT-5) Estado e Política Educacional, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e de várias universidades federais, em reunião promovida pela Secretaria de Educação Básica, no dia 8 de março de 2006, no Ministério da Educação (MEC) (*IDEM IBIDEM*, p. 70).

A viabilidade do curso exigiu um grande esforço, de base social e política, que envolveu Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; vários agentes importantes do campo educacional; além da UNESCO. Uma vez implantado, as ofertas foram sendo feitas em todo o território nacional pelas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, numa escala cada vez mais abrangente.

Na UFSCar foram concretizadas três ofertas do Curso de Especialização em Gestão Escolar, nos biênios 2009-2011, 2012-2013 e 2014-2015, para diretores em efetivo exercício da função de gestão escolar nas escolas públicas do estado de São Paulo¹. Nas duas primeiras edições foram organizados dez

¹ As IFES são responsáveis por oferecer o curso, prioritariamente, nos respectivos estados da federação onde elas estão localizadas, razão pela qual a ufscar oferece o curso apenas para o estado de São Paulo.

polos presenciais, que aglutinavam um conjunto grande de municípios, num total aproximado de 400 cursistas; já na última oferta o número de cursistas foi expandido para 600, distribuídos em 15 polos. A demanda geralmente é bem maior do que o número de vagas, e o critério básico de seleção é o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB², conforme orientação do MEC.

3.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO

O Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, enquanto política pública da SEB/MEC inspirada no princípio constitucional do regime de colaboração,

surgiu da necessidade de construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando, assim, qualificar os gestores das escolas da Educação Básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância (BRASIL, 2013a).

O Curso de Especialização em Gestão Escolar, vinculado a este Programa, é destinado aos gestores das escolas públicas de Educação Básica em efetivo exercício da função, e tem por objetivos gerais: formar, em nível de especialização, gestores educacionais das escolas públicas da Educação Básica; contribuir para a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.

São três os eixos principais do curso: direito à educação e função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar (BRASIL, 2013b). Tais eixos são desdobrados num conjunto de sete “disciplinas” – salas-ambiente virtuais, compondo-se a estrutura curricular do curso como demonstrado a seguir (BRASIL, 2013c): Introdução ao Ambiente Virtual (Plataforma *Moodle*) e ao Curso - 40 horas; Fundamentos do Direito à Educação - 60 horas; Políticas e Gestão na Educação - 60 horas; Planejamento e Práticas da Gestão Escolar - 60 horas; Tópicos Especiais - 30 horas; Oficinas Tecnológicas - 30 horas; Projeto Vivencial - 120 horas.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é utilizado para traçar metas de qualidade educacional para os sistemas e calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e das médias de desempenho. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 24/07/15

Cada IFES tem certo grau de autonomia para a organização das salas-ambiente. A sala-ambiente Projeto Vivencial desempenha função central, porque envolve todo o trabalho de intervenção do cursista na escola, inclusive com o objetivo de envolver a comunidade escolar nas ações propostas, sempre articuladas ao Projeto Político-Pedagógico – PPP – da unidade escolar e ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que o cursista tem de produzir como forma de registro de seu percurso acadêmico. Isso porque se busca uma forte interação entre Projeto Vivencial, PPP e TCC – todos eles sendo subsidiados teoricamente pelo conteúdo das demais salas-ambiente. Por essa razão, excepcionalmente, a sala de PV fica aberta durante todo o curso, pela sua própria natureza. Quanto à estrutura administrativa, compõe-se de uma coordenação nacional do Programa e de coordenadores-gerais dos cursos nas respectivas IFES.

A equipe de trabalho, nas IFES, é assim composta: coordenador e vice-coordenador gerais do curso, coordenador adjunto para cada sala-ambiente, professor pesquisador das salas-ambiente, tutor de turma presencial nos polos, supervisor geral da equipe de tutores, assistente administrativo, assistente técnico para a plataforma *Moodle*.

3.2 ANÁLISE DO CURSO

Esta seção é dedicada à análise do curso no que concerne a três aspectos: a elaboração de parcerias entre o MEC, as IFES, os estados, os municípios e as entidades que congregam gestores educacionais; a equipe de formadores; e os cursistas. O primeiro contempla separadamente: a parceria entre o MEC e as IFES; a parceria das IFES com os estado, municípios e entidades.

Parcerias entre o MEC, as IFES, os Estados, os Municípios e as Entidades que Congregam Gestores Educacionais

a) Parceria entre MEC e IFES

No cenário de desarticulação e falta de continuidade das políticas públicas em educação no Brasil, o Curso tem se constituído numa ação que apresenta alguns êxitos, nesse particular, ainda que tenha um tempo relativamente curto de existência. Não obstante, algumas dificuldades precisam ser assinaladas, relativas à sua continuidade e estabilidade.

Um dos problemas tem sido a inconstância da equipe central responsável pelo Programa no MEC, em decorrência, principalmente, de questões referentes a nomeações políticas, ao sabor das “necessidades”, governança

e governabilidade. Desde o início o Programa sofreu muitas mudanças na equipe, o que dificulta a articulação com as universidades, produz alteração de estilo de gestão e, sobretudo, torna mais moroso o processo de avanços e aprimoramento das ações. Disputas político-partidárias também afetam o bom andamento do programa em todo o território nacional. Por exemplo, os estados de São Paulo e Minas Gerais, governados pelo maior partido de oposição ao governo federal, não firmaram convênio com o governo federal, de modo que nas duas primeiras edições do Curso, nesses estados, as escolas estaduais ficaram de fora, tendo participado como cursistas apenas os diretores das escolas municipais. Entraves burocrático-administrativos também têm dificultado a relação do MEC com as IFES, principalmente quanto ao repasse de recursos financeiros. No início eram repassados os recursos totais, destinados a custeio e pagamento de pessoal. Os recursos iam para a Fundação de Apoio Institucional³ e esta os gerenciava, via contrato de prestação de serviços firmado com a UFSCar. Depois, os recursos destinados ao pagamento de pessoal foram centralizados num órgão do governo denominado Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE⁴; apenas o pessoal administrativo permaneceu sendo contratado pela FAI – duas ou três pessoas. Tais mudanças tiveram efeito bastante positivo, aliviando o esforço gerencial do coordenador do curso.

Outra mudança importante foi feita na forma de repasse de recursos. As universidades foram então orientadas pelo MEC a informar a demanda de recursos para o ano subsequente, em tempo hábil para que o repasse fosse feito junto com o orçamento geral da universidade. Isso aumentou a segurança quanto à previsibilidade da oferta do curso, mesmo não tendo resolvido a questão da disponibilidade de recursos, que depende sempre da situação geral das finanças públicas.

Outras dificuldades menores têm a ver com as normas estabelecidas pelo MEC e pelas IFES, nem sempre compatíveis. As IFES, por gozarem de autonomia didático-pedagógica, por exemplo, estabelecem critérios para o funcionamento de cursos de especialização por vezes em desacordo com o modelo proposto pelo MEC. Isso exige sempre negociações para que as IFES sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, para que a proposta de curso do MEC não seja desvirtuada.

³ A FAI é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos que apoia diretamente a UFSCar na consecução de seus objetivos (o ensino, a pesquisa e a extensão). Disponível em <http://www.fai.ufscar.br>. Acesso em 23/07/15

⁴ O FNDE é uma autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do MEC. Disponível em <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em 23/07/15.

Apesar dessas dificuldades, é incontestável a contribuição das IFES para o MEC, na elaboração e na implementação de políticas públicas mais sólidas e de longo prazo, que deem base à formulação de políticas de Estado e não só de governos.

Em sentido inverso, a ação do MEC também produz efeitos muito positivos nas IFES. Assumir esse curso significou colocar a universidade em diálogo permanente com o MEC, no campo das políticas públicas e da gestão educacional. Foi possível participar mais intensamente das ações de vários programas do ministério, como é o caso de três outros cursos que a mesma equipe de professores do Departamento de Educação – DEd da UFSCar assumiu. Os quatro cursos têm proporcionado um intenso trabalho coletivo dos docentes. O envolvimento de grande equipe de professores, estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais da educação externos à UFSCar tem favorecido a constituição de um núcleo de educação a distância na universidade, em articulação com a Universidade Aberta do Brasil – UAB⁵. Isso tem servido para a capacitação dos docentes quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em processos de ensino. Cresceu anualmente o número de outras atividades, articuladas aos cursos, no âmbito de um programa de extensão da UFSCar, denominado Políticas Públicas em Gestão da Educação, o que tem possibilitado uma compreensão abrangente da gestão e das políticas públicas, sobretudo porque os diferentes professores e alunos, principalmente de pós-graduação, se envolvem nas diversas atividades, simultaneamente, facilitando a troca de informações, o aprendizado coletivo, etc. Ademais, as inúmeras atividades permitiram atingir um público expressivo de educadores envolvidos diretamente com unidades escolares ou com a gestão de sistemas e redes de ensino. Junto com isso vieram a pesquisa científica e a produção bibliográfica. Trabalhos de iniciação científica, de conclusão de curso de graduação e dissertações de mestrado foram desenvolvidos ao longo dos anos, gerando publicações em periódicos na área de Educação e de livros organizados pelos professores. Foram seis livros até o momento e outros dois estão sendo organizados, contando com textos produzidos por formadores do curso – professores da UFSCar e profissionais externos, ligados a outras universidades ou redes/sistemas de ensino estadual e municipal –, por tutores e ex-cursistas – na maioria gestores educacionais e escolares.

5 A UAB é um programa oficial de ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 23/07/15

b) Parceria das IFES com os Estados, Municípios e Entidades que Congregam Gestores Educacionais

A parceria da UFSCar com estados, municípios e algumas entidades, capitaneada inicialmente pelo MEC, é uma modalidade relativamente nova de gestão das políticas públicas. Tal modelo nos instou a interagir intensamente com representantes dos dirigentes municipais e estaduais de ensino, diretamente ou por intermédio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino – UNDIME e do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED⁶.

É muito difícil para a UFSCar interagir, no estado de São Paulo, com o montante das escolas públicas localizadas em seus 645 municípios. Tal dificuldade aparece já na etapa de divulgação do curso, que deve ser o mais ampla possível. Servimo-nos, para isso, da ajuda do MEC, que dispõe dos contatos de todos os municípios. Não obstante, a lista fornecida não é de todo eficaz, o que nos obriga a tentar outras formas de contato. Nesse sentido entram em cena a UNDIME e o CONSED, que ajudam na comunicação com os estados e municípios, indicam a equipe técnica de formadores para o curso, em especial os tutores, e contribuem no processo de definição dos polos presenciais. Nem sempre tais entidades conseguem satisfazer à expectativa da universidade, em parte porque elas estão comprometidas com muitas outras ações do MEC, cumprindo funções muito semelhantes, o que as sobrecarrega, principalmente considerando suas condições de funcionamento. Outra dificuldade tem a ver com as eleições para prefeitos e governador. Nesses momentos a linha política às vezes é outra, as equipes das secretarias municipais e estadual são renovadas, atravancando o bom andamento do curso. São situações que obrigam a coordenação a recomeçar quase todo o planejamento, despendendo de um esforço brutal.

A parceria das IFES com os estados, municípios e as referidas entidades envolve aprendizados mútuos. O curso permite uma interação intensa dos professores formadores com gestores de inúmeros municípios – de sistema e de unidades escolares – em todo o território do estado de São Paulo, o que gera uma relação de mão dupla, à medida que a universidade leva conhecimentos, por meio dos seus professores, e traz conhecimentos, aportados especialmente pelos diretores e diretoras de escola, que nos revelam realidades concretas, muito importantes para a reflexão e a produção do conhecimento acadêmico.

⁶ A UNDIME e o CONSED são entidades que congregam os dirigentes municipais e os dirigentes estaduais de educação, respectivamente, em todo o território nacional, e representam, nessa parceria, a sociedade civil organizada.

Adicionalmente, o curso leva os diretores a intervirem na realidade em que atuam, enfrentando problemas reais da unidade escolar ou elaborando o projeto político-pedagógico o mais democraticamente possível. Relatos demonstram a influência positiva dessas ações sobre a escola. Muitos TCCs, por exemplo, são elaborados a partir de intervenções concretas dos/as diretores/as em suas respectivas escolas, indicador importante em termos de impacto do curso na realidade do ensino público do estado de São Paulo.

As publicações, especialmente os livros, também revelam o potencial transformador dessa parceria, pois os textos escritos pelos profissionais das redes/sistemas de ensino registram ações acompanhadas de análises capazes de subsidiar outras ações concretas dos municípios, do estado, do próprio MEC – no âmbito dos vários Programas – e, mais ainda, das escolas.

Outro ponto positivo tem a ver com a participação de ex-cursistas como formadores, o que estreita ainda mais as relações da UFSCar – em especial do grupo de professores interessados nos temas da gestão e das políticas públicas em educação – com profissionais que atuam em diferentes sistemas/redes municipais de ensino e no sistema estadual de educação. Há vários casos de ex-cursistas que se tornaram professores e tutores do curso; isso gera uma rede de relações e de aprendizados mútuos, pela experiência acumulada e pela possibilidade de se ver os problemas de ângulos diferentes, interferindo positivamente no aprimoramento das ações.

60

Equipe de Formadores

As exigências legais (BRASIL, 2006b) referentes ao perfil dos formadores por vezes geram dificuldades para a universidade quanto à composição do corpo docente. Isso porque a maioria dos docentes de ensino superior, principalmente da UFSCar, nem sempre tem interesse ou disponibilidade, por conta de diversos fatores, como o valor pouco atrativo das bolsas e, principalmente, o tempo exigido pelo curso, dificultando o cumprimento das atribuições inerentes às suas funções de ensino, pesquisa, extensão e administração. Participar do curso significa, quase sempre, assumir uma atribuição a mais, num contexto de intensificação do trabalho nas universidades, em parte pela crescente exigência de produtividade, avaliada internamente – progressão funcional – e externamente – em especial pelas avaliações da pós-graduação. Diante de tal situação, é comum parte do corpo docente não ter vínculo formal prévio com a universidade, sendo contratado para atuar no curso apenas percebendo bolsa. Assim, uma parte de professores e tutores relaciona-se com o curso por meio de um vínculo precário, frágil.

Tal situação revela, no entanto, um lado positivo. Enquanto ocorre certa sinergia entre vários professores-pesquisadores da UFSCar, e entre eles e os estudantes de pós-graduação, o mesmo se dá com os professores externos, via troca de conhecimentos, formativa para ambas as partes. Nesse processo também há uma articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gerando avanço na produção de conhecimento nas áreas de política, gestão, currículo e na EaD. Há, assim, uma dimensão formativa nesse processo de interação da equipe, em sua diversidade, e também na inserção direta na escola pública, sem contar as publicações anteriormente referidas.

Outro aspecto a considerar diz respeito ao fato de a relação pedagógica envolver diferentes tipos de saberes. Há certa dificuldade de diálogo entre o conhecimento acadêmico – dos professores da universidade, sobretudo – e o conhecimento não-acadêmico – dos cursistas. No caso concreto do Curso de Especialização em Gestão Escolar, aqui analisado, esse aspecto ganha relevo por várias razões. Primeiro, porque o curso prevê intervenção concreta na escola, e alguns professores não acompanham o dia-a-dia das escolas, o que dificulta a orientação das atividades de intervenção previstas no curso. Temos então que preservar, de um lado, o nível de titulação dos professores – mestres, doutores – e, de outro, garantir que eles tenham bom conhecimento da realidade das escolas em que atuam os cursistas, e nem sempre isso se equaciona da melhor forma.

Ainda por conta dos diferentes tipos de conhecimentos envolvidos, é gerada, principalmente por parte dos professores das universidades que atuam no curso, uma dificuldade de dosagem das expectativas acadêmicas que lançam quanto ao desempenho dos cursistas. Isso gera um tipo de exigência pautado em cânones acadêmicos, destoando do produto esperado. Uma das respostas a essa exigência por parte dos cursistas se dá, às vezes, por meio de recorrência a plágio na realização de textos, trazendo uma questão ética que constitui mais uma dificuldade a ser enfrentada pelo curso.

Destaca-se ainda a importância dos tutores locais cujo acolhimento, estímulo, acompanhamento aos cursistas é fundamental. Pelo lugar que ocupam, nas redes/sistemas de ensino municipais ou estadual, conhecem bem a realidade das escolas, o potencial e as dificuldades dos cursistas. Por isso representam um elo fundamental entre os cursistas e os professores, ainda que não tenham função pedagógica, no sentido de ensinar os conteúdos programáticos do curso. Esse papel dos tutores tem revelado, por vezes, seu lado frágil, principalmente em situações em que essa função é exercida sem o devido respaldo político e institucional das Secretarias Municipais de Educação responsáveis pelos polos presenciais. Daí a importância, novamente, da efetiva parceria entre a universidade, as Secretarias de Educação, a UNDIME e o CONSED. Tudo tem que estar bem amarrado em

termos políticos e institucionais, de modo que ninguém fique solto na rede de relações estabelecidas. Um tutor, mesmo bem intencionado e preparado para o exercício da função nem sempre dá conta do seu trabalho quando não tem o respaldo necessário.

Cursistas

Os cursistas, como estão no exercício efetivo da função de diretores escolares, e muitas vezes vivendo condições de trabalho muito adversas, dada a condição geral do ensino público no Brasil, encontram dificuldades para cumprir suas obrigações com o curso. Os cursistas dedicam-se ao curso sem muito apoio das Secretarias municipais e estadual, fazendo tudo às suas próprias expensas e se dedicando a ele em tempo extra às atividades cotidianas inerentes à função gestora. Nesse particular, resalte-se que no Brasil foi promulgada recentemente uma lei, popularmente denominada “lei do piso” (BRASIL, 2008), em que se prevê que um terço da jornada de trabalho dos profissionais da educação deva ser cumprida sem o contato direto com os alunos. Isso representa um ganho importante, inclusive em termos de tempo para a formação continuada, mas no caso dos diretores a lei é omissa, já que eles não estão em contato direto com as crianças, porque não exercem atividades didáticas. O seu tempo para a formação não pode, assim, ser reservado com base na referida lei.

62

A falta de tempo para se dedicar ao curso não explica tudo. Há, por exemplo, o fator formação inicial dos cursistas, pois muitos têm formação deficitária, feita em instituições majoritariamente privadas, sem compromisso com a qualidade de ensino, o que aumenta a dificuldade para acompanhar o curso, pelas suas exigências, tanto em termos de estudos teóricos como de atividades de intervenção na escola. No vasto portfolio de cursos à disposição dos diretores, alguns preferem optar por outros menos exigentes, e com retorno igual, por exemplo, em termos de ascensão na carreira. Ou seja, há um verdadeiro “mercado” de cursos no qual os diretores de escola se movimentam a partir de cálculos racionais que os levam a esta ou àquela escolha.

Há ainda fatores de ordem política a interferir na continuidade ou não no curso. Diretores são retirados das suas funções com muita frequência, por motivos político-administrativos por que passam os municípios ou o estado, ou por questões de perseguição político-partidárias, embora menos frequentes. Ao sair da função, nesses casos, o cursista perde a condição de atuar na unidade escolar, uma das exigências do curso, inviabilizando sua participação.

Outro dificultador está no fato de o diretor atuar meio isoladamente na escola, ao cumprir as atividades de intervenção propostas pelo curso. Por mais que ele tente envolver a comunidade escolar, com base no princípio da gestão democrática, há obstáculos importantes nessa direção, pois ele é visto como alguém que está fazendo um curso de especialização, com atividades a cumprir de pouco interesse para a escola. Essa situação varia de escola para escola. Quanto mais ela se envolve – e conta muito a capacidade do próprio diretor nessa tarefa – mais a intervenção do cursista é bem sucedida, com reflexo positivo na sua permanência no curso e vice-versa.

Há ainda o fato de que muitos cursistas estão na prática profissional há muito tempo, sem contato com a academia. Dizem eles que estão «enferrujados», sem hábito de estudos e que «a prática emburrece». São paradoxos que temos de enfrentar no curso. As dificuldades com as tecnologias de informação e comunicação, envolvidas na Educação a Distância também são muito presentes; há muitos cursistas, em especial aqueles de gerações mais velhas, com grande dificuldade de se familiarizar com essa modalidade de ensino.

Nas condições descritas, uma parte dos diretores das escolas públicas busca o curso e nele permanece porque é uma forma de progressão na carreira; porque há interesse em participar de um curso oferecido por uma instituição pública, de mais prestígio; porque é um curso do MEC e, além disso, gratuito etc. Outra parte não se candidata ou, quando matriculada, desiste do curso, em quantidade que atinge percentuais em torno de 30 a 40 por cento, em média, no caso da UFSCar, em cada edição do curso. Esse índice não é estranho, tendo em vista a realidade dos cursos a distância no Brasil, mas ele poderia, houvesse melhores condições, ser bem reduzido.

Entre os cursistas que chegam ao fim, e recebem os certificados, é notório o grau de satisfação e orgulho de muitos deles. Reconhecem a boa formação obtida, seja por conta da equipe de formadores, seja pela intensa interação com os demais cursistas, também diretores de escolas públicas, que vivem problemas semelhantes e encontram soluções criativas para eles. As atividades de intervenção na escola proporcionadas pelo curso – especialmente aquelas relacionadas à construção ou reelaboração do projeto político-pedagógico – são enaltecidas, sobretudo porque são vistas como capazes de alavancar mudanças. A escola, assim, passa a ser vista ainda mais como unidade de gestão, como uma organização feita por agentes humanos capazes de ação transformadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de transição democrática pós-ditadura civil-militar brasileira foi marcado, de um lado, por bandeiras dos movimentos sociais organizados nas décadas anteriores e, de outro, por um discurso modernizante internacional de cunho neoliberal. Tais marcas se encontram presentes até os dias atuais.

O discurso modernizante está expresso de forma sistemática no documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), que preconizava a superação do suposto “gigantismo burocrático” dos traços patrimonialistas e clientelistas do Estado brasileiro, por meio de uma nova racionalidade administrativa. São enfatizados no documento aspectos como: ajuste fiscal, liberalização comercial, privatizações, publicização. Reduzindo seu papel de executor, o Estado aumenta seu papel de regulador, assegurando sua qualidade via controle social direto e participação da sociedade.

Os movimentos sociais, por sua vez, reivindicavam avanços de natureza democrática, que passavam pela justiça social, distribuição do poder, transparência na gestão pública entre outras.

64

Esse contexto de forte reivindicação de mudanças no país produz uma pauta aparentemente unitária, porém, com conotações diferentes, embora nem sempre facilmente perceptíveis. Isso se reflete em várias instâncias, incluindo-se as políticas públicas e, dentre elas o curso objeto de análise, em relação ao qual se destacam alguns aspectos nos quais é possível identificar a dupla face anteriormente indicada:

- O curso representa uma iniciativa pioneira em termos de abrangência e de continuidade, além de significar um esforço do governo federal no sentido de reconhecer a escola como importante unidade de gestão, capaz de dar melhores respostas aos problemas educacionais. Isso de algum modo aponta para uma política de Estado, não só de governo, enfrentando a questão da fragmentação das políticas e do centralismo, já que há um compromisso de descentralização, por exemplo, na forma de operacionalização e na possibilidade de adequação da proposta pedagógica. Não obstante, há variáveis de natureza política, financeira e administrativa que dificultam a consolidação dessa iniciativa;
- Em termos de formação, avançou-se em alguns pontos, como é o caso da chamada “lei do piso” que prevê na jornada de trabalho dos profissionais da educação um tempo para atividades

não diretamente realizadas com os alunos, a serem destinadas à formação. Tal lei, no entanto, não tem favorecido os gestores escolares, cujo trabalho não envolve atividades diretas com os alunos. Assim sendo, participam do curso sem as condições necessárias de tempo e de recursos, assumindo individualmente o compromisso de sua formação continuada, querendo dar resposta, muitas vezes, às cobranças manifestas no discurso em prol da eficiência e da eficácia da escola, forçada a responder aos desafios da educação;

- A legislação educacional do país consagra o princípio da gestão democrática do ensino público, abrindo espaço para a participação da sociedade na definição e implementação das políticas públicas e, no caso das unidades escolares, permite a participação dos educadores e da comunidade escolar nos processos de decisão. As políticas públicas seguem a mesma direção pautando-se na descentralização, na autonomia das escolas, porém, isso, no contexto atual, vem fortemente marcado pela nova forma de regulação centrada no produto e não no processo, gerando uma demanda interna, nas escolas, que lhes dificulta o efetivo gozo de autonomia. Assim, ao tempo em que se reforça a sua capacidade de construir seu próprio projeto político-pedagógico, nem sempre há condições reais para sua concretização.

Ainda que algum grau de ambivalência sempre esteja presente como manifestação dos vários projetos políticos em jogo, é preciso caminhar na direção da superação da fragmentação e da inconstância das políticas; da democratização que não seja atingida pelos efeitos negativos das novas formas de regulação pelo poder central; da formação continuada dos gestores escolares em bases que não os responsabilizem individualmente. Essas e outras conquistas análogas são imprescindíveis para prover respostas à melhoria efetiva da escola pública e aos anseios da sociedade civil que se esforça em democratizar-se plenamente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. (2009). O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, 249-262.
- AGUIAR, M. A. S. (2011). Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, 67-82.

- ALVES, M. F. (2011). O discurso de diretores de escola em Goiás acerca da gestão democrática nas escolas públicas. In G. A. Silva (Ed.). *Formação de gestores: teoria e prática* (pp. 79-90). Goiânia: Editora PUC Goiás.
- BRASIL (1968). *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF. Acesso em 23 de Julho, 2015, de <http://www.fnde.gov.br>.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF, 1988.
- BRASIL (1995). *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*, Brasília/DF. Acesso em 23 de Julho, 2015, de <http://www.bresserpereira.org.br>.
- BRASIL (1996). *Lei nº 9.394*. Brasília/DF, 1996. Acesso em 20 de Outubro, 2006, de www.mec.gov.br.
- BRASIL. (2001). *Lei nº 10.172*. Brasília/DF. Acesso em 23 de Julho, 2015, de <http://portal.mec.gov.br>.
- BRASIL (2006a). *Universidade Aberta do Brasil*. Brasília/DF. Acesso em 23 de Julho, 2015, de <http://portal.mec.gov.br>.
- BRASIL (2006b). *Lei no 11.273*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 06 fev., Seção 1, p. 1.
- BRASIL (2007). *Decreto no 6.094*. Brasília/DF. Acesso em 25 de Julho, 2013, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil>.
- BRASIL (2008). *Lei nº 11.738*. Acesso em 23 de Julho, 2015, de www.planalto.gov.br.
- BRASIL (2009). *Manual Técnico-operacional do módulo de monitoramento do Plano de Ações Articuladas*. Brasília/DF. Acesso em 28 de Julho, 2014, de <ftp://ftp.fnde.gov.br>.
- BRASIL (2013a). *Escola de Gestores da Educação Básica, Apresentação*. Brasília/DF. Acesso em 26 de Julho, 2013, de <http://portal.mec.gov.br>.
- BRASIL (2013b). *Escola de Gestores da Educação Básica, Cursos*. Acesso em 26 de Novembro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br>.
- BRASIL (2013c). *Escola de Gestores da Educação Básica, Documentos*. Brasília/DF. Acesso em 08 de Outubro, 2013, de <http://portal.mec.gov.br>.
- BRASIL (2014). *Lei 13.005*. Acesso em 13 de Julho, 2015, de <http://www.planalto.gov.br>.
- CONSED - Conselho Nacional de Dirigentes Estaduais de Educação. Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Pró-gestão. Brasília, DF. Acesso em 16 de Julho, 2015 de <http://www.consed.org.br>.
- CURY, C. R. J. (2008). Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, v. 29 (105), 1187-1209.
- DOURADO, L. F. (2009). A Conferência Nacional de Educação, o Plano Nacional e a construção do Sistema Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, 365-376.
- FUNDAÇÃO DE APOIO INSTITUCIONAL AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Acesso em 23 de Julho, 2015 de <http://www.fai.ufscar.br>.

- GOMES, A. M., SANTOS, A. L. F. e MELO, D. B. L. (2009). Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, 263-281.
- LIMA, L. Para uma abordagem sociológica dos modelos organizacionais de escola pública. In L. Lima (Ed.). *A escola como organização educativa* (pp. 93-114). São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- NOGUEIRA, M. A. (2005). *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- NÓVOA, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.). *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OLIVEIRA, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, 197-209.
- OLIVEIRA, D. A. (2011). Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 32 (115), 323-337.

GEMA: UN PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS

Corina S. Lusquiños*

SÍNTESIS. Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es un programa específicamente diseñado para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través del fortalecimiento de la conducción y gestión del director de la escuela. Aborda el ejercicio de la función directiva a través de su focalización en los aprendizajes, la fortaleza de la conducción y la gestión estratégica. Su implementación combina encuentros presenciales con especialistas, sesiones a distancia a través de una plataforma virtual y un sistema de información que permite el seguimiento básico de la trayectoria de los estudiantes y el alerta temprana ante casos de riesgo escolar. La gestión ha sido modelizada para facilitar su replicabilidad y la evaluación de la implementación se lleva a cabo con el esquema de Kirkpatrick. Se ha implementado en escuelas primarias y secundarias de tres provincias de Argentina desde el año 2012, alcanzando a 627 escuelas localizadas en zonas de desventaja económica y diversidad cultural. Los directivos que han participado del programa aplican la propuesta de GEMA en sus escuelas y han institucionalizado las mejoras logradas.

Palabras clave: liderazgo escolar; liderazgo para la mejora de los aprendizajes; formación de directores; sistemas de información educativa.

GEMA: UM PROGRAMA PARA O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS DIRETIVAS

SÍNTESE. *Gestão Escolar para a Melhoria das Aprendizagens (GEMA) é um programa especificamente projetado a fim de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos estudantes através do fortalecimento da direção e da gestão do diretor da escola. Aborda o exercício da função diretiva centralizando-a nas aprendizagens, na fortaleza da direção e na gestão estratégica. Sua implementação combina encontros presenciais com especialistas, sessões a distancia através de uma plataforma virtual e um sistema de informação que permite o seguimento básico da trajetória dos estudantes e a alerta preventiva ante casos de risco escolar. A gestão foi modelizada para facilitar sua aplicação e a avaliação da sua implementação se leva a cabo a partir do esquema de Kirkpatrick. Implementou-se em escolas primárias e secundárias de três províncias da Argentina desde 2012, alcançando 627 escolas localizadas em zonas de carência econômica e diversidade cultural. Os diretivos que participaram do programa*

* Coordinadora de Proyectos. Asociación Civil Estrategias Educativas, Argentina.

aplicam a proposta da GEMA em suas escolas e institucionalizaram as melhorias alcançadas.

Palavras-chave: liderança escolar; liderança para a melhoria das aprendizagens; formação de diretores; sistemas de informação educativa.

GEMA: A PROGRAM FOR THE STRENGTHENING OF MANAGEMENT PRACTICES
ABSTRACT. *School Management for the Improvement of Learning (GEMA in Spanish) is a program specifically designed to help to improve student learning by strengthening the leadership and management of the school director. It describes the execution of the management function through focusing on learning, the strength of the leadership and strategic management. Its implementation combines face-to-face meetings with specialists, remote sessions through a virtual platform and an information system that allows the tracking of the basic trajectory of students and the early warning of risk cases at school. Management has been modelled to facilitate their replication and the evaluation of the implementation is carried out with the Kirkpatrick scheme. It has been implemented in primary and secondary schools in three provinces of Argentina since 2012, reaching 627 schools located in areas of economic disadvantage and cultural diversity. The directors who have participated in the program apply the proposed GEMA in their schools and have institutionalized the obtained improvements.*

Keywords: school leadership; leadership for improving learning; training directors; education as information systems.

1. INTRODUCCIÓN

Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es un programa específicamente diseñado para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través del fortalecimiento de las prácticas de conducción y gestión escolar de los directivos.¹

El programa combina estrategias diversas con el objetivo de abordar las concepciones y capacidades que generan las prácticas de conducción y gestión, para analizarlas y replantearlas, teniendo como referencia los aprendizajes de los estudiantes y su mejora.

Fue desarrollado para directores de escuelas primarias, especialmente para aquellas que se localizan en zonas de desventaja económica y diversidad cultural, y luego fue adaptado para directores de escuelas secundarias.

¹ Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es un programa llevado a cabo en el marco institucional de la Asociación Civil Estrategias Educativas, que cuenta, específicamente para la implementación de GEMA, con el respaldo de UNICEF Argentina, en cooperación con los gobiernos jurisdiccionales.

2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE APLICACIÓN

Desde el punto de vista teórico, diferentes corrientes de pensamiento educativo abordaron la cuestión del aprendizaje escolar y su mejora, desde hace más de cuatro décadas, con una perspectiva interdisciplinaria en la que intersectan aspectos pedagógicos, de sociología de la educación y de administración y gestión escolar. El objetivo común, en un principio, fue conocer cómo trabajaban las escuelas que lograban que sus alumnos tuvieran buenos resultados de aprendizaje, en términos de calidad y equidad; mientras que, en los últimos años, se ha avanzado en el estudio de las escuelas y sistemas escolares que logran mejorar esos resultados de aprendizaje.

Si bien en los últimos años se llegaron a generar modelos integrales destinados a explicar el «efecto escuela», estos no han podido ser empleados como insumos para generar políticas o desarrollos de intervención, debido a la extrema complejidad que implica su aplicación en la práctica, dada por factores como la gran cantidad de variables, las múltiples interrelaciones entre ellas y las variaciones según el contexto, entre otros.

Sin embargo, investigaciones como las de LEITHWOOD y otros, 2006, 2010; DAY y otros, 2007, y HALLINGER y HECK, 2010, entre otros; estudios de consultoría como los de Mc Kensey y la Fundación Wallace; macroevaluaciones como PISA y ONE, y experiencias de reforma escolar (BRYK, 2009; LEVIN, 2012), sin alcanzar a desarrollar un modelo común, aportan evidencia convergente que prueba la existencia de factores intraescolares cuya influencia se destaca en el conjunto de la compleja red de factores que influyen en el aprendizaje. Uno de ellos, para algunos autores el principal, es el liderazgo escolar focalizado en el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien no hay un acuerdo unánime respecto de la definición del concepto de liderazgo, la elaborada por Leithwood y otros (2006), investigador de referencia en el área, resulta significativa:

[El liderazgo es] la capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos, de manera que estos tomen los principios propuestos por el líder como premisa para su conducta. Esa influencia se expresa, en el plano organizacional, en el planteamiento de un 'norte' que logra consenso en la institución y en la capacidad para movilizar a la organización en esa dirección.

Según Rodríguez y Opazo (2007), en una organización, el liderazgo provee de un sentido común al accionar de todos los miembros, el cual, al funcionar como una guía para el comportamiento, se constituye en un mecanismo de gran utilidad para aumentar las probabilidades de comunicación eficaz al interior de la organización (CEPPE, 2009).

La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y el trabajo de los docentes, en los alumnos y sus familias y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje. Esta afirmación se refuerza por lo que sostienen, en sentido contrario, otros estudios, según los cuales la influencia del directivo también puede ser negativa, ya que un liderazgo deficiente llevaría a disminuir el aprendizaje de los alumnos, haciendo retroceder a las escuelas en la calidad de la educación que ofrecen (WEINSTEIN, 2009).

La vinculación del liderazgo directivo con los resultados académicos lo posiciona como un elemento de alto potencial en la mejora de la escuela. Estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes allí donde son más necesarios, es decir, en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (BOLÍVAR, 2009).

Sin embargo, entre reconocer el impacto que puede ejercer la capacidad de liderazgo de un director sobre los aprendizajes de los alumnos, y que esas prácticas puedan enseñarse y aprenderse a través de un ciclo corto de capacitación, existe una brecha que es necesario zanjar. Especialmente, cuando el contexto de implementación se caracteriza por:

72

- Directivos con una débil formación específica para el cargo, que dedican la mayor parte de su tiempo a dar respuesta a demandas múltiples y diversas que surgen desde la administración del sistema, desde la propia escuela y desde el entorno.
- Un desplazamiento del foco de las acciones de directivos y docentes, del ámbito de la enseñanza al de la asistencialidad, en respuesta a múltiples demandas asociadas a las más mínimas condiciones de subsistencia de los alumnos (alimentación, salud, vestimenta, protección).
- Alta rotación de directores y docentes.
- Alta frecuencia de ausentismo docente y estudiantil.
- Débil y escasamente controlada correspondencia entre objetivos, acciones de enseñanza y resultados de aprendizaje.
- Criterios de evaluación y calificación de los aprendizajes variables según el docente, el alumno y la tarea, y las calificaciones de los alumnos como único indicador de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Todo ello se verifica aun cuando en la última década se han implementado políticas concretas tendientes a mejorar las condiciones de enseñanza. Así es como se efectuaron mejoras en la infraestructura escolar, se distribuyeron masivamente recursos didácticos, se aumentaron los haberes docentes, se hicieron llamados a concurso para el ascenso a cargos directivos, se financiaron programas de capacitación de los docentes y se generalizó el servicio de comedor escolar, entre otras medidas tendientes a fortalecer las condiciones en las que se brinda el servicio educativo. Sin embargo, esto no se vio reflejado en una mejora proporcional de los valores de eficiencia interna del sistema, ni en un desempeño más satisfactorio de los alumnos.²

En las últimas décadas, a nivel internacional, los resultados de aprendizaje de los alumnos y, en general, la efectividad de los sistemas educativos han formado parte de las agendas de gobiernos y organismos internacionales en forma sostenida. Una de las principales interpelaciones que se les hace se refiere a los escasos resultados alcanzados en términos de logros de aprendizaje, mientras que otras avanzan en relacionar estos resultados con los altos costos de funcionamiento que exigen, así como con su escasa capacidad para la formación de ciudadanía.

En el convencimiento de que el derecho a la educación no se concreta con la mera disponibilidad de recursos ni con el hecho de acceder a la escuela, sino con el logro efectivo de los aprendizajes, es que se desarrolló GEMA, a partir del bagaje teórico existente en la temática.

Dada la amplia investigación empírica que lo respalda, con muestras en países de culturas diversas y sostenido desarrollo teórico en el tema, se empleó, principalmente, el modelo teórico de liderazgo generado por Leithwood y otros para el National College of Leadership (LEITHWOOD y otros, 2006, 2010) y para la Wallace Foundation (LEITHWOOD y otros, 2004), basado en el concepto de prácticas de liderazgo.³

A partir de ese modelo teórico, las líneas de contenido que guiaron la elaboración de la propuesta GEMA son:

- El director es la principal fuente de liderazgo en las escuelas. Sus valores educativos, sus estrategias y prácticas de reflexión y liderazgo dan forma a los procesos internos, pedagógicos y no pedagógicos, que producen la mejora de los resultados de los alumnos. Con esto se refuerzan las evidencias de que el liderazgo del director es el segundo factor de influencia sobre

² Según resultados PISA (OCDE, 2012) y ONE (MEN, DINIECE, 2010).

³ El planteo es sobre prácticas de liderazgo y no sobre estilos del mismo.

los aprendizajes, luego de la enseñanza, y que influye en las expectativas, aspiraciones y bienestar del equipo escolar, la mejora de las condiciones de trabajo docente y el bienestar y logros de los alumnos (LEITHWOOD y otros, 2010).

- Los líderes de las escuelas con mejores resultados miden los aprendizajes no solo en términos de calificaciones de los exámenes, sino también en términos de resultados sociales y personales; de la motivación, compromiso y bienestar de docentes y alumnos; de la calidad de la enseñanza, y de la contribución de la escuela a la comunidad. Los directores efectivos mejoraron los resultados de los alumnos también a través de los alumnos mismos –sus valores, virtudes, disposición, atributos y competencias– y lo logran adaptando sus prácticas de liderazgo a las particularidades del contexto en el que actúan (LEITHWOOD y otros, 2010).
- Reagrupan las prácticas directivas en tres grupos de distinta naturaleza: un *foco*, un grupo de *estrategias centrales* y otro de *prácticas de liderazgo*:
 - *Foco*. Es donde se ubica el aprendizaje de los alumnos, su bienestar, logro y altas expectativas (LEITHWOOD y otros, 2010). Este foco en los aprendizajes de los alumnos coincide con los hallazgos de otras investigaciones, en las que se afirma que el liderazgo, para ser efectivo, no basta con que logre buen desempeño en aspectos comunes a toda organización, sino que debe estar focalizado en el proceso de enseñanza / aprendizaje (VALENZUELA y HORN, 2012).
 - *Estrategias centrales*. Se refieren a la definición de la visión, los valores y la dirección, y la construcción de confianza, que se corresponde con la primera dimensión de prácticas del modelo original («Construir la visión y establecer direcciones»).
 - *Acciones*. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como las condiciones en las que se lleva a cabo; rediseñar la organización y la estructura de roles y responsabilidades; mejorar la calidad docente, y construir una comunidad intraescolar y relaciones con la comunidad en la que se inserta la escuela.

Estos hallazgos son comunes a los de Anderson (2006), Robinson (2007) y Hallinger y Heck (2010). Estos últimos estudian específicamente escuelas que han emprendido procesos de mejora de los aprendizajes, y analizan cómo los directivos adoptan distintas prácticas de acuerdo a la etapa de ese proceso de mejora en el que se halle la escuela.

Los hallazgos de estas investigaciones, teniendo en cuenta la adaptación que realizó el CEPPE (2009) en Chile y otros estudios realizados en Argentina, se emplearon como base para el desarrollo de los contenidos de la propuesta.

3. GEMA: LA PROPUESTA

3.1 OBJETIVOS Y CONTENIDOS

EL programa GEMA tiene como objetivos específicos que los directores participantes logren:

- La construcción de sentido.
- El ajuste de prácticas con respaldo teórico-técnico.
- La aplicación de criterios que permitan al director la autorregulación del ejercicio de su función, en cada una de las áreas de trabajo propuestas.

GEMA le propone al director que, con la meta de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, aborde el ejercicio de su función con tres características centrales:

1. *Foco en los aprendizajes.* Los estudiantes y sus aprendizajes se constituyen e eje central de las actividades escolares y referencia válida y permanente del director para el desempeño de su función.
2. *Fortaleza en la conducción.* La conducción debe liderar, gestionar y administrar, consciente de la necesidad de su intervención y del ejemplo que con ella brinda permanentemente al equipo docente.
3. *Gestión estratégica.* Se aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el resto de las acciones de la escuela, contribuyentes a él, y en las condiciones necesarias para que este se lleve adelante, y además mejore.

A continuación, profundizaremos en cada una de estas áreas de práctica.

Foco en los aprendizajes

Ejercer la función directiva con foco en los aprendizajes significa, en términos generales, que los aprendizajes de los alumnos, en términos de proceso y resultados, se constituyen en centro de la atención de directivos y docentes, y referencia permanente para las decisiones que se tomen en la escuela.

Para ello, en primer lugar, es necesario tener una concepción clara y compartida sobre el aprendizaje escolar, como proceso y resultados, así como de sus modalidades de evidencia; para luego reconstruir la concepción del propio quehacer de la escuela y de la función directiva en función de ello.

En el marco de GEMA, proponemos a los directores participantes un ejemplo de conceptualización de *resultados de aprendizaje*:

Son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores integrados que permiten el desarrollo de capacidades de modo tal que al egresar de la educación obligatoria cada uno de los estudiantes se constituya en un ciudadano protagonista y responsable. Los logros por nivel, ciclo u otros términos deben contribuir estratégicamente a esta agregación compleja de largo plazo (LUSQUIÑOS, 2012).

76

Lo sustancial de la concepción de aprendizaje es su definición en términos probados de teoría con referencia empírica; que su concepción sea compartida a nivel escuela, y que pueda expresarse en términos de evidencia de logro, a los que se arribará a través de criterios claros de evaluación, concebidos en forma diferenciada a los de calificación.

Respecto del quehacer propio de la escuela, el objeto central es el proceso de enseñanza / aprendizaje. De esta forma, se desplaza el objeto de la gestión de los ámbitos tradicionales como el aula, la escuela y el entorno, o desde la perspectiva de dimensiones –la pedagógica, la administrativa y la comunitaria–, para focalizarse en el proceso de enseñanza / aprendizaje (E-A) y sus resultados. Este proceso se sostiene y progresa durante los años que se extiende el nivel de escolarización, y es al que los docentes contribuyen a construir con sus acciones secuenciadas de enseñanza. El resto de las acciones encuentran su razón de ser en relación a él, y se consideran generadoras de condiciones o de apoyo para que el proceso de enseñanza / aprendizaje se lleve a cabo en las mejores circunstancias posibles.

Todo proceso resulta inalienable de los resultados a alcanza, y su concreción es el motivo de tracción de ese proceso. La orientación a resultados del proceso de enseñanza resulta estratégica, porque los resultados de ese proceso lo constituyen los aprendizajes de los estudiantes.

Los casos de repitencia, suspensión o abandono del proceso de escolarización representan el rango de menor concreción del de aprendizaje, y posicionan a los alumnos en situación de riesgo escolar. Por ello se trabaja con los directivos en la anticipación y la acción temprana, para que estas situaciones resulten una excepción y no una condición naturalizada de fracaso de la que el alumno es responsable.

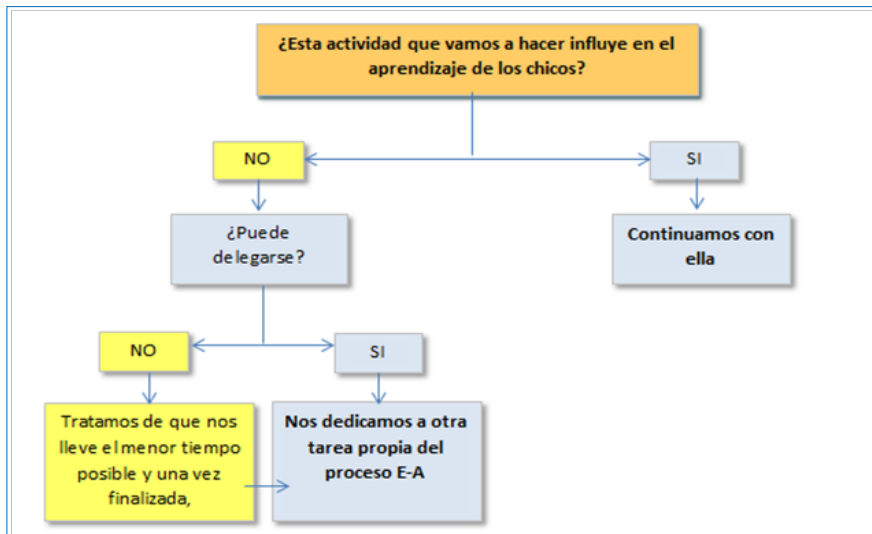
Desde el ejercicio de la función directiva, la tarea central es la de coordinar la progresión de los aprendizajes de los alumnos, tema que se trata técnicamente como parte del apartado de *Gestión estratégica*.

Sin embargo, para un director dedicado a tareas administrativas y de mantenimiento de la organización e infraestructura escolar, una primera práctica para comenzar a focalizarse en los aprendizajes es *hacerle lugar a los aprendizajes en el ejercicio de la función directiva*.

Para ello, le proponemos dos herramientas simples. La primera es una pregunta que permite el autocontrol constante sobre la dedicación del tiempo a los aprendizajes de los alumnos por sobre otras actividades (esquema 1).

ESQUEMA 1

Pregunta de control sobre el tiempo de dedicación de los estudiantes a los aprendizajes



La segunda herramienta permite ordenar los factores de influencia sobre el aprendizaje para aplicarlos en el análisis de casos o grupos. Los denominamos *condicionantes ordenados del aprendizaje*.

Esta herramienta apunta a reconocer y analizar el *valor agregado de la escuela* por sobre otros factores personales, sociales y contextuales que influyen sobre los resultados de aprendizaje del proceso de escolarización.

Ante un problema de aprendizaje de un alumno o de un grupo, cabe preguntarse ordenadamente por los factores que influyeron. Solo si la respuesta es afirmativa es válido pasar a la siguiente:

1. ¿Tuvo asistencia sostenida, tanto él como el docente a cargo?
2. ¿Se le enseñó en extensión, complejidad y diversidad, considerando su posición en la trayectoria escolar?
3. ¿La conducción y organización de la escuela sentó las condiciones para que el proceso E-A se llevara a cabo en tiempo y forma y les brindó marco, respaldo y seguimiento?
4. ¿Existen situaciones familiares y/o del entorno que hayan influido?

La focalización en los aprendizajes del liderazgo escolar, y su concepción clara en términos de calidad y equidad de logros por todos los estudiantes, resulta imprescindible para impactar positivamente en ellos.

78

Fortaleza en la conducción

*Un líder es mejor cuando la gente apenas sabe que existe.
De un buen líder, que habla poco, cuando su trabajo está hecho, su objetivo cumplido,
la gente dirá: esto lo hicimos nosotros.
Lao Tsé*

Este es el segundo bloque de prácticas de trabajo con los directores en el marco de GEMA. Se aborda el liderazgo en el marco del concepto de conducción, en el que este se combina con el de gestión, así como con las acciones de administración que el director tiene actualmente como tareas centrales, tal como consigna la normativa vigente.

La decisión de integrar estos conceptos es que el director no solo ejerce influencia sobre el equipo, orienta y potencia su actuar (liderazgo), sino que es necesario que intervenga concretamente para que las cosas sucedan (gestión), y que sienta las condiciones básicas de la organización escolar y recursos, a partir de los cuales se genera el espacio organizacional formal en el que el proceso de enseñanza / aprendizaje se lleva a cabo.

ESQUEMA 2

Condicionantes ordenados del aprendizaje



Por otro lado, la cita de Lao Tsé referida al liderazgo se aplica al concepto general de conducción en el marco del programa, y marca la concepción de liderazgo que se promueve.

Como parte del fortalecimiento en la conducción se trabajan los siguientes conjuntos de prácticas:

- **Construcción de sentido**

Construir sentido en una organización como la escuela significa que todos sus integrantes tengan claro qué se hace en ella, por qué se hace y para qué se hace. Este sentido compartido es el que permite avanzar en la misma dirección y con los mismos criterios potenciando el trabajo autónomo.

El «qué» implica compartir la concepción del objeto central al que se dedica la escuela, el aprendizaje de los estudiantes, que es donde se pone en juego la solvencia en el ejercicio de la función y cómo esta contribuye a la labor de equipo; el «para qué» indica compartir la concepción de los resultados y efectos a lograr; y el «por qué» alude a los fundamentos y principios que se constituyen en referentes para definir criterios de toma de decisiones.

- **Creación y cuidado de un clima escolar favorable a los aprendizajes**

En este marco, el director cambia las características básicas de seguridad y orden por un ambiente en el que los estudiantes se sienten respaldados, confiados y concentrados en la tarea de aprender. El objetivo es la construcción de confianza para el trabajo conjunto.

Las relaciones y comunicaciones establecidas en la escuela no constituyen un fin en sí mismas, sino que son un medio para trabajar por un fin común: el aprendizaje de los estudiantes.

Los directivos y docentes interactúan para formar una comunidad profesional que orienta su tarea hacia las metas de aprendizaje social y académico de las escuelas (MENDELS, 2012). Los directores y docentes no trabajan aislados unos de otros, sino colaborativamente, brindándose apoyo y orientación para mejorar las prácticas de enseñanza. Para ello, en el marco del programa, se abordan las características de las interacciones, la comunicación, los conflictos y la concepción de trabajo de equipo.

- **Intervenciones sólidas**

Como gestor, se aborda el concepto de intervención. Se espera que el director intervenga para sostener el rumbo, hacer que las cosas sucedan y monitorear los avances. Esta intervención no es la de la diligencia operativa, sino que refiere a la gestión compleja que implica coordinar el proceso de enseñanza / aprendizaje de largo plazo y de distintos grupos simultáneamente.

Para ello, en primer lugar, se analiza el proceso de pensamiento para la acción (ARGYRIS, 1982), para luego detallar las características recomendables de esas intervenciones.

80

TABLA 1
Características de las intervenciones

Preferibles	Evitables
Visualización de resultados	Planificación de acciones solamente
Formada	Por experiencia personal o sentido común
Informada	Por percepción subjetiva de los hechos
Anticipada	Reacción a la demanda
Con visión integral y abordaje focalizado	Mosaico de actividades operativas
Por prioridades	Elección aleatoria
Procesos de ejecución sostenidos	Acciones aisladas
Con flexibilidad y cambio fundado en evaluación	Cambio aleatorio

No se abordan específicamente las características del rol del director como administrador, más que para contribuir a organizar y automatizar las tareas, a fin de ganar en precisión, optimizar resultados y reducir la carga horaria de dedicación.

Por último, como característica implícita del rol, es necesario tener en cuenta que quien conduce, enseña. Porque a través de la lógica con que los directivos abordan la conducción y la gestión, el asesoramiento que brin-

dan, las decisiones que toman, los criterios organizacionales y de evaluación que establecen, resultan los más efectivos y constantes capacitadores de los docentes de sus escuelas.

Gestión estratégica

La noción de gestión estratégica, último componente del programa, incorpora la concepción de que la gestión no es resolver la inmediatez sino que es lo que permite avanzar en una trayectoria definida hacia una imagen –objetivo que resume la situación futura que se desea alcanzar–.

Si nos remontamos a la perspectiva clásica de organización y administración escolar, recordamos que el objetivo era llevar adelante acciones homogéneas y universales, con una estructura organizativa y de procedimientos común, que permitieran acciones ordenadas y controladas. Todo ello respondía a la presunción de que a igualdad de procedimientos, igualdad de resultados. Si se sometía a los niños a las mismas actividades de enseñanza, todos lograrían los mismos aprendizajes. Si aplicado el sistema de control –los exámenes– se detectaban diferencias, la responsabilidad recaía sobre el alumno.

A la perspectiva de gestión estratégica le sumamos que el éxito o fracaso no se posiciona en el alumno según sus resultados de aprendizaje, sino en la escuela. Es la escuela la que fracasa cuando un niño no aprende, y es la escuela la que debe evaluar sus acciones y replanificarlas hasta que este logre los resultados de aprendizaje pretendidos.

En palabras de Martínez Nogueira (1998), esta adaptación se produce precisamente en el plano más cercano a lo local, en el nivel institucional. Supone capacidad de discriminación y el ejercicio de la discrecionalidad en la situación escolar. También requiere control por resultados, interpretación por parte del operador de los objetivos y de los criterios de la institución, aprendizaje permanente, sistemático e institucionalizado.

Este cambio de perspectiva permite pasar de un modelo de escuela «sin capacidad de decisión, cerrada y ejecutora de acciones educativas uniformes y rutinizadas» (MARTÍNEZ NOGUEIRA, 1998) a una escuela que aprende y mejora para hacer que sus alumnos logren mejores aprendizajes.

Desde la perspectiva del director, una gestión estratégica lo lleva a coordinar el proceso enseñanza / aprendizaje y a abordar una gestión basada en la mejora a partir de las siguientes acciones:

- a) La aplicación de los criterios y etapas de la gestión de la mejora continua.
- b) La inclusión de gestión de la información y gestión del conocimiento sobre situaciones o aspectos que se conviertan en nudos críticos o cuellos de botella para la progresión de los aprendizajes, lo que las constituye en prioridad para la intervención directiva.
- c) La construcción de institucionalidad a partir de la experiencia y los resultados alcanzados en esos procesos de mejora.

Este último aspecto se trabaja especialmente con un doble fin. El primero, que la escuela no se convierta en *líderdependiente* sino que el equipo afiance una autonomía responsable a partir de los acuerdos realizados. El segundo, que el director gane tiempo y dedicación para la mejora al institucionalizar una dinámica básica de trabajo cotidiano.

Para llevar adelante una gestión estratégica, otras dos líneas de acción se hacen necesarias:

- a) Construir capacidad y promover el desarrollo profesional del equipo docente.
- b) Estrechar el vínculo con los otros niveles de gestión, supervisores y funcionarios, en pos del trabajo conjunto en la misma dirección: el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

De este modo, GEMA permite a los directivos revisar sus prácticas y, esencialmente, darles sentido, coherencia, además de herramientas metodológicas para su fortalecimiento y consolidación, con un sentido único: el aprendizaje de los estudiantes y su mejora.

El liderazgo escolar cobra relevancia en el ámbito escolar, no por sí mismo sino por su influencia en los aprendizajes de los alumnos. Y aunque resulta de gran peso entre las variables intraescolares que inciden sobre ellos, es oportuno hacer explícito que no reemplaza la solvencia profesional en el ejercicio de la docencia. Un director puede ejercer el liderazgo con foco en los aprendizajes, direccionando y potenciando las acciones de enseñanza, organizándolas y dándoles coherencia, pero ese impacto positivo se concreta cuando cuenta con la solvencia docente, en el dominio de los conocimientos a enseñar y en las metodologías de enseñanza, evaluación y calificación.

3.2 CRITERIOS Y MEDIOS DE IMPLEMENTACIÓN

Los directivos de escuelas son convocados a participar de un ciclo de formación y trabajo que tiene como objetivo que puedan apropiarse de la propuesta GEMA en términos teóricos y prácticos para que inicien su aplicación en las escuelas, bajo supervisión, y atendiendo a la diversidad de los contextos socioculturales de sus escuelas.

Este ciclo está compuesto por tres etapas:

- Apropiación conceptual, técnica y práctica de los contenidos de la propuesta GEMA.
- Aplicación acompañada en sus escuelas, ya que cuentan con asesoramiento y seguimiento del equipo de expertos.
- Consolidación de prácticas, consulta y actualización, en la que simbólicamente pasan a formar parte de la Comunidad GEMA.

La modalidad de trabajo combina encuentros presenciales, reuniones de seguimiento, con actividades a distancia a través de una plataforma especialmente diseñada (GEMAVirtual) y un sistema de comunicación e información (GEMAAlerta)

La primera etapa, de capacitación inicial, tiene una duración de seis meses, en los que se combinan:

1. Encuentros presenciales de trabajo con contenidos teórico-prácticos (cinco encuentros de doble jornada).
2. Reuniones de seguimiento y apoyo individual a los directores para la implementación de la propuesta en las escuelas (dos reuniones de cuatro horas).
3. GEMAVirtual, que consiste en una plataforma virtual que permite el contacto permanente con los participantes; revisar, ampliar, fortalecer y actualizar contenidos; realizar consultas individuales por parte de los directivos, y realizar foros sobre temas de interés en el marco del programa. Es permanente durante todo el período de implementación.
4. GEMAAlerta, un sistema de alerta temprana y seguimiento de los alumnos que brinda información básica y oportuna para que los directores puedan hacer un seguimiento diferenciado de la situación de los alumnos en sus escuelas, según sus niveles de

desempeño, y algunos de sus condicionantes clave (inasistencia, sobreedad, pertenencia a grupos minoritarios), lo que les permite identificar anticipadamente situaciones de riesgo escolar, y así intervenir a tiempo con estrategias adecuadas.

Se trata de un sistema automatizado que envía preguntas por mensaje de texto a los celulares de los directores, quienes responden por la misma vía a partir de la recombinação de la información de los registros de asistencia de sus escuelas. El sistema completo –envío y recepción de SMS, base de datos, procesamiento estadístico, reportes de resultados y administración general de los procesos– se hallan disponibles en un sitio web. Estos datos también pueden cargarse a través de GEMAVirtual.

En la segunda etapa se sostienen las reuniones, el trabajo en plataforma virtual y la aplicación de GEMAAlerta, mientras que en la tercera solo se sostiene el trabajo en plataforma.

3.3 EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

84

Para la evaluación de la implementación del programa se adoptó el esquema de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007). El esquema tiene cuatro niveles; cada uno de ellos es igual de importante que el anterior y tiene impacto sobre el siguiente mediante una relación encadenada entre ellos. Es decir que, una vez ejecutadas las acciones previstas por el programa y contando con la satisfacción de los participantes (Nivel 1: Reacción), que habrán adquirido además un aprendizaje relevante para su práctica profesional (Nivel 2: Aprendizaje), se puede pasar a la indagación de los resultados del proyecto, que diferencia los cambios en las conductas de los participantes (*outputs*) (Nivel 3: Transferencia) y el impacto que genera en la escuela y los estudiantes (*outcomes*) (Nivel 4: Impacto).

Es oportuno mencionar que no se incluye este último nivel de resultados. Si bien en términos conceptuales resulta necesario identificar variaciones en los aprendizajes de los estudiantes a partir de variaciones en las prácticas directivas, esto resultó técnica y financieramente impracticable. Por ello el programa se apoya en las afirmaciones de las investigaciones que dicen que cuando un director ejerce su rol en forma efectiva y con foco en los aprendizajes, estos mejoran. Por ello, resulta sustantivo conocer la calidad de sus intervenciones y el foco de las mismas en los aprendizajes de los estudiantes.

3.4 COBERTURA ALCANZADA

Desde su comienzo en 2012, el programa se ha implementado en 627 escuelas primarias y secundarias de tres provincias argentinas. A la fecha el proyecto ha alcanzado a más de 224.788 niños, niñas y adolescentes de escuelas públicas, de los que una proporción de consideración vive en áreas rurales o suburbanas y otra pertenece a pueblos indígenas (wichí, ava guaraní, chorote, kolla y toba).

3.5 RESULTADOS

Siguiendo el esquema de evaluación citado, se sintetizan a continuación algunos de los resultados identificados.

Nivel 1: Reacción

La asistencia promedio a los encuentros presenciales de GEMA fue del 95% en el grupo de escuelas de nivel primario y del 92% en el grupo de las de nivel secundario. El elevado índice de asistencia a las clases presenciales se puede considerar un primer indicador de reacción positiva hacia el programa GEMA por parte de los directivos de ambos niveles, teniendo en cuenta que la asistencia no era obligatoria y que no recibían ningún estipendio por participar en el programa.

En promedio, el 80% de los directivos participantes valoraron muy satisfactoriamente los contenidos, la utilidad y la capacitación en general, otorgando la máxima calificación posible en la escala consignada.

Al cierre de los encuentros presenciales, el 96% de los directivos participantes calificó las estrategias y contenidos de GEMA como *excelentes* y *muy buenos* para la práctica directiva.

Estos valores coinciden con los alcanzados en años anteriores.

Nivel 2: Aprendizaje

El 100% de los directivos participantes finalizaron el ciclo de formación. El 17% de ellos lo hizo considerando que contará con un ciclo de fortalecimiento específico en 2015 para realizar ajustes técnicos de los planes de mejora y/o aspectos a revisar y mejorar de la evaluación de integración.

Nivel 3: Transferencia

En cuanto a la aplicación general de la propuesta. Los directivos y su equipo docente concretaron acciones en las distintas líneas propuestas.

Como parte de su focalización en los aprendizajes de los estudiantes, llevaron adelante:

- La identificación de evidencias de aprendizaje.
- El seguimiento del proceso de aprendizaje desde la planificación.
- La identificación de situaciones que requieren apoyo específico (casos de riesgo escolar).
- La implementación de acciones de apoyo para alumnos en riesgo escolar.
- El seguimiento de los avances de los alumnos en riesgo escolar.

Como parte del ejercicio de una conducción fortalecida, realizaron:

- Acciones para la comunicación y transmisión de expectativas y valores.
- Acciones para abrir instancias de diálogo y fortalecer vínculos institucionales.

Como parte de la *Gestión estratégica*, y en lo que respecta a *Coordinación de los aprendizajes*, concretaron:

- La construcción de criterios comunes de promoción y evaluación de los aprendizajes y acompañamiento en acciones específicas.
- La elaboración de datos estadísticos para seguimiento de los aprendizajes.
- La implementación de nuevas estrategias de evaluación.
- Un mayor conocimiento y compromiso de docentes y directivos con lo que realmente saben los estudiantes.

Un logro marcado del programa es la introducción del empleo de información estadística para la toma de decisiones y el seguimiento, una cuestión que generaba un rechazo manifiesto en los directivos.

Como parte de la *Gestión estratégica*, y en lo que respecta al ciclo de gestión de mejora continua:

- El 73% de las escuelas plantearon un plan de mejora en nudos críticos del proceso *Repitencia cero* y *Empleo del tiempo*.
- El 93% de estos planes llegaron a implementarse en las escuelas.
- El 85% de los directivos han identificado mejoras a partir de los planes implementados.
- El 80% ha institucionalizado estos logros, incorporando las prácticas al Proyecto Educativo Institucional.
- El 71% de las escuelas participantes plantearon las problemáticas a abordar en los planes de mejora para el ciclo lectivo siguiente.

4. AGENDA

El programa GEMA avanza en las siguientes líneas:

- La modelización de su implementación y gestión para sostener calidad y costos al ganar escala, a la vez que la fuente de variación se concentre en la adaptación a la realidad del grupo de directores participantes.
- El desarrollo de una modalidad estandarizada de evaluación de aprendizajes de los estudiantes a nivel escuela para su empleo en el seguimiento local como para su relación con las prácticas directivas.
- El diseño de una versión optimizada de la evaluación de la transferencia de GEMA a las escuelas por parte de los directores.
- La gestión de conocimiento a fin de realizar un mínimo de aportes al marco de conocimiento del liderazgo escolar.
- La elaboración de propuestas de formación de directivos para niveles posteriores al logrado con la participación en este que aquí se describió.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, S. (2006). «The school district's role in educational change». *International Journal of Educational Reform*, 15(1), pp.13-37.
- ARGYRIS, C. (1982). *Reasoning, learning and action: Individual and organizacional*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOLÍVAR, A. (2009). «Una dirección para el aprendizaje». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), pp. 1-4.
- BRYK, A. y otros (2009). *Organizing schools for improvement*. Chicago: University Press.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2009). «Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n.º 3.
- DAY, C. y otros (2007). «The impact of school leadership on pupil outcomes». Informe provisional. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- HALLINGER, P. y HECK, R. (2010). «Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes». *School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 22, n.º1, marzo, pp. 1-27. Routledge.
- KIRKPATRICK, D. y KIRKPATRICK, J. (2007). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Epise - Gestión 2000.
- LEITHWOOD, K. y otros (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- LEITHWOOD, K. y otros (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. Research Report n.º 800. Nottingham: University of Nottingham.
- LEITHWOOD, K. y otros (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham, National College for Leadership of Schools and Children's Services. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/2082/>.
- LEVIN, B. (2012). *System-wide improvement in education*. IPE, UNESCO-IAE, París-Bruselas.
- LUSQUIÑOS, C. (2012). *Gestión escolar para la mejora de los aprendizajes*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- MARTÍNEZ NOGUEIRA, R. (1998). *La transformación del modelo de organización y gestión educativa*. Mimeo.
- MENDELS, P. (2012). *The effective principal*. Wallace Foundation. Disponible en: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/documents/the-effective-principal.pdf.
- MOURSHED, M., CHIJOKE, C. y BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey & Company.
- ROBINSON, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leader.

- RODRÍGUEZ, D. y OPAZO, P. (2007). *Comunicaciones en la organización*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- VALENZUELA, P. y HORN, A. (2012). «Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes». En J. WEINSTEIN y G. MUÑOZ (2012), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile / Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), p. 325.
- WEINSTEIN, J. (2009). «Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena». *Estudios Sociales*, 117, pp. 123-147.
- WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile / Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (1.ª ed).

AS POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

Joselaine Andréia de Godoy Stênico, Joyce Mary Adam, Marcela Soares Polato Paes*

SÍNTESE. Este artigo discute o processo de democratização da gestão educacional no Brasil, abordando o processo histórico, legislações e documentos que consolidam as políticas públicas que regulamentam a sua implantação. Dedicar-se, ainda, a analisar o papel do gestor escolar sob o contexto da gestão democrática que procura promover a descentralização no âmbito escolar nas práticas de organização e planejamento. Perante essas questões, este estudo se concretiza a partir de uma abordagem qualitativa, norteado pela pesquisa bibliográfica e pela análise documental. Entre os principais resultados obtidos, constatou-se que a gestão democrática e a participação no cotidiano da escola e nos seus processos de gestão não são fatos consolidados, mas um horizonte a ser perseguido continuamente. A busca do ideal democrático na escola advém de um caminho mais amplo, que é o da democratização da sociedade brasileira. Trata-se, portanto, de um processo que se desenvolve mediante avanços e retrocessos, visando o alcance de um modelo educacional de caráter crítico, emancipatório e efetivamente comprometido com a melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: gestão democrática; participação; projeto político pedagógico; gestor educacional.

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN BRASIL

SÍNTESIS. Este artículo pone en cuestión el proceso de democratización de la gestión educativa en Brasil, al abordar el desarrollo histórico, las legislaciones y los documentos que consolidan las políticas públicas que regulan su implantación. Trata también de analizar el papel del gestor escolar bajo el contexto de la gestión democrática, que busca promover la descentralización en el marco escolar de las prácticas de organización y planeamiento. Frente a esas cuestiones, este estudio se concretiza a partir de un abordaje cualitativo, conducido por la investigación bibliográfica y por el análisis documental. Entre los principales resultados obtenidos, se constató que la gestión democrática y la participación en el cotidiano de la escuela y en sus procesos de gestión no son hechos consolidados, sino un horizonte a ser perseguido continuamente. La búsqueda del ideal

* Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP Campus Rio Claro, Departamento de Educação, Brasil.

democrático en la escuela resulta de un camino más amplio, a la par de la democratización de la sociedad brasileña. Se trata, por lo tanto, de un proceso que se desarrolla mediante avances y retrocesos, con el fin de alcanzar un modelo educativo de carácter crítico, emancipatorio y efectivamente comprometido con la mejora de la calidad de la educación. Palabras clave: gestión democrática; participación; proyecto político pedagógico; gestor educativo.

THE DECENTRALIZATION OF SCHOOL MANAGEMENT POLICIES IN BRAZIL

ABSTRACT. *This paper discusses the process of democratization of education management in Brazil, addressing the historical process, laws and documents that consolidate public policies governing its implementation. Dedicated also to examine the role of the school management in the context of democratic management that seek to promote decentralization in schools in organizational practices and planning. Faced with these issues, this study is realized from a qualitative approach, guided by the literature and the documentary analysis. Among the main results, it was found that the democratic management and participation in the school daily and its management processes is not fact already established, but a horizon to be pursued continuously. The pursuit of the democratic ideal in school comes from a wider path, which is the democratization of Brazilian society. It is, therefore, a process that develops through advances and retreats, aimed at achieving an educational model of critical character, emancipatory and effectively committed to improving the quality of education.*

Keywords: democratic management; participation; pedagogical political project; educational manager.

1. INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação no Brasil tem sido alvo de grandes debates desde a década de 1990 quando foi implantada como uma política pública por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995).

Nesse período, a sociedade brasileira vivenciava profundas mudanças econômicas, culturais, sociais e políticas, pois, recém-saída de uma ditadura militar de mais de duas décadas, agora buscava espaço no processo de mundialização do capital.

No intuito de inserir o país na nova ordem do capital internacional, Carvalho (1999) afirma que havia necessidade de uma reformulação do papel do Estado na economia, textualmente a autora explica:

Ao assumir o governo [...] o presidente [...] passa a desenvolver uma política de corte neoliberal com prioridade absoluta para o mercado, enquanto orientação e caminho para uma nova integração econômica internacional e modernidade institucional. Tal política tem como eixo a diminuição do papel do Estado, na perspectiva de um Estado mínimo, dentro das orientações dos centros hegemônicos para o ajuste dos países periféricos. Assume, como diretrizes gerais de atuação de governo, estratégias básicas da agenda de Washington: abertura comercial; reforma administrativa, patrimonial e fiscal do Estado; programa de privatizações; renegociação da dívida externa; liberalização dos preços; desregulamentação salarial; redução dos gastos públicos (CARVALHO, 1999, p.210).

A implantação dessas reformas na nova ordem econômica, pressionada pelo receituário neoliberal e imposta pelas instituições financeiras internacionais refletiu no campo educacional a tal ponto que a própria educação passou a ter conotação dentro de uma lógica econômica, capaz de favorecer o desenvolvimento e o crescimento econômico.

Desse modo, as reformas educacionais empreendidas nesse período deveriam ser condizentes com as mudanças políticas e econômicas para inserir o Brasil no contexto da globalização.

Nesse processo de reorganização do Estado e construção da democracia brasileira, uma série de obrigações foi transferida às escolas públicas, favorecidas pela descentralização administrativa, pela gestão democrática e pela autonomia escolar. Essa herança permanece em pleno vigor, configurando-se como objeto de discussões, reflexões e debates.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo principal analisar os dispositivos legais da gestão escolar no contexto da sociedade brasileira. De modo particular, tem como finalidade apresentar o percurso histórico e uma análise das legislações e os normativos legais acerca da gestão escolar, bem como refletir sobre as possíveis práticas e ações empreendidas no cotidiano escolar que condizem com a democratização da escola.

Para concretizar esses propósitos, organizamos o texto da seguinte maneira:

Em um primeiro momento, apresentamos a trajetória da gestão educacional no Brasil, enquanto processo histórico, bem como a substituição da expressão «administração escolar» para a denominação «gestão escolar», investigando, sobretudo, as implicações da mudança dessa terminologia nas práticas de organização e planejamento de ações comprometidas com a democratização da escola pública.

Em seguida, expomos e analisamos a fundamentação legal em que a gestão escolar democrática brasileira está ancorada, apresentando os processos de reestruturação da gestão pedagógica.

O debate avança, então, para alguns instrumentos que viabilizam a gestão democrática na educação: o projeto político pedagógico e a participação da comunidade em geral, especialmente, apresentando a escola como espaço de participação e a figura do gestor escolar como o grande articulador na direção de atender a cultura escolar.

A última parte deste artigo é reservada para a análise do Plano Nacional de Educação e as discussões mais recentes sobre a gestão democrática educacional no contexto da sociedade brasileira.

2. METODOLOGIA

Para viabilizar o desenvolvimento deste estudo e atender os objetivos propostos, considerou-se adequado a realização de uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

94

Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) está relacionada à compreensão de uma determinada situação ou visão do mundo com maior foco no processo do que nos resultados, de modo que os dados recolhidos não são analisados individualmente, mas sim, interrelacionados.

Este trabalho pauta-se, também, em ações que evidenciam a prática da pesquisa bibliográfica, buscando o levantamento da literatura que discute temáticas relacionadas, especialmente, à gestão democrática e à participação. Paro (1999 e 2001), Libâneo (2008), Pateman (1992) e outros.

As contribuições de teóricos que debatem o campo educacional voltadas para a gestão escolar, atestam fatos históricos e práticas relevantes no que se refere aos aspectos democráticos no âmbito escolar, inclusive na própria figura do gestor que, se articulado com a equipe pedagógica e a comunidade, contribui para a possibilidade de vivência e aprendizado da democracia.

Complementarmente, foi realizada uma análise documental das legislações que regem o Brasil e a educação nacional, especialmente, a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei nº 9.394/1996 que esta-

belece as diretrizes e bases da educação nacional conhecida como LDBEN ou simplesmente LDB e, ainda, a Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO E CONTEXTO LEGAL

De 1964 a 1985, o Brasil foi assolado pela Ditadura Militar, por um poder que não foi legitimado pelo povo, uma imposição injusta perante uma nação que estava construindo seu processo democrático.

Nesse contexto, todos os aspectos relacionados à cultura, à política, e à educação foram ignorados, não havia perspectiva de construção de um processo democrático, pois eram os governantes que estabeleciam como guiar a vida e vivenciá-la na sociedade.

Com o fim da Ditadura Militar, diversos setores da sociedade passaram a reivindicar mais abertura democrática e, nesse processo de mudanças significativas, o campo educacional também pleiteou ações comprometidas com a democratização da escola pública.

O contexto socioeconômico e político da década dos oitentas enfatizaram a transformação na área da educação com a democratização do ensino e da escola, buscando garantir uma gestão democrática condizente com o momento político do país, procurando promover certa flexibilização no âmbito escolar e incentivando maior participação do coletivo.

Desse modo, a concepção de educação democrática, amplamente discutida e defendida pelo campo teórico na atualidade no Brasil, nasceu de um processo protagonizado por vários movimentos que se afirmaram com a crise do governo militar intensificado nos anos 80.

O primeiro movimento em prol de uma educação democrática foi no âmbito da Constituinte e, posteriormente, na elaboração de um capítulo de educação na Constituição. Em seguida surgem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE) para resguardar os princípios constitucionais.

Como se pode observar, a temática «gestão democrática do ensino» é uma discussão relativamente recente na sociedade brasileira. De acordo com Paro (1999), a introdução do conceito «gestão escolar» surge com a

crítica ao caráter conservador e autoritário da administração nos anos de 1970 e 1980, assim como, com o compromisso de transformação social e a democratização do ensino e da escola.

Lück (2006) explica que a expressão «administração escolar» compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle, ao passo que o termo «gestão escolar» envolve essas atividades, mas incorpora também certa dose de filosofia e política, uma relação interativa entre ambas.

A autora ressalta ainda que a gestão não deprecia a administração, apenas supera as limitações de enfoque reduzido, simplificado e dicotomizado na tentativa de atender uma realidade mais complexa e dinâmica.

Complementarmente, Andrade (2004) afirma que a substituição do termo administração escolar por gestão escolar, além da questão semântica, revela aspectos, representa uma mudança radical de postura e um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, fundamentados nos princípios de participação, autonomia, autocontrole e responsabilidade.

96

De acordo com Buss (2008), o termo «gestão» tem origem no latim «gerere», que significa fazer, exercer, executar e administrar, desse modo, no âmbito educacional, assume-se o conceito de gestão como forma de governo da educação, entendida, sobretudo, como evolução do ato de administrar que busca por trabalho coletivo, abolindo o trabalho individual.

Menezes e Santos (2002), por sua vez, explicam que a gestão escolar tem como principal objetivo promover a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducativos, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos.

Desse modo, a terminologia «gestão escolar democrática» acompanhou as mudanças que ocorreram com a abertura política que englobaram, especialmente, a promoção de novos conceitos, autonomia escolar e participação da sociedade.

Vale ressaltar, ainda, que o Art. 206.º da Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece no inciso VI que o ensino deve ser ministrado baseando-se no princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

O Art. 3.º da LDB no inciso VIII reafirma o que propôs a Constituição e acrescenta, ainda, que a gestão democrática se dará na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Complementarmente, o Art. 14.º e incisos I e II da LDB estabelecem que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, considerando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

Desse modo, portanto, a Lei, ao determinar que compete aos sistemas de ensino estabelecer os parâmetros para a gestão democrática, implica, também, que a concepção de gestão democrática de um município pode não ser a mesma de outro.

Nesse sentido, Paro (1999) alerta que a Lei renunciou a regulamentar o princípio de gestão democrática de forma mais precisa, suprimindo avanços importantes da gestão escolar ao atribuir aos Estados e Municípios a decisão sobre importantes aspectos da gestão, contudo houve grande avanço em relação aos aspectos educacionais ao se romper com o modelo centralizador e autoritário que vinha sendo implantado nas instituições educacionais, com base no paradigma da «administração escolar».

Silva (2006), por sua vez, explica que os princípios que regem a gestão democrática expressos na LDB trazem inovações na concepção da gestão do processo de ensino, sobretudo, porque presume a superação da cisão que havia entre elaboração e execução, bem como estabeleceu a participação da sociedade e da comunidade escolar nos processos de gestão.

No intuito de viabilizar os princípios da gestão democrática da educação, é inegável a importância do projeto pedagógico, esse por último, quando é elaborado e/ou construído com a participação dos atores escolares, com a comunidade e com os conselhos, ganha um viés político, daí o chamado Projeto Político Pedagógico (PPP).

De acordo com Veiga (2004), o PPP...

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola,

que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2004, p.13).

Esse processo de construção do PPP representa, portanto, o fortalecimento da democratização do processo pedagógico na busca da efetivação de um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais significativos (LÜCK, 2006).

Desse modo, a relação entre gestão escolar democrática e o PPP, não se resume apenas ao processo de administração de um estabelecimento de ensino, mas sim a como criar um projeto de vida para uma unidade escolar.

De acordo com Paro (1999), a gestão escolar não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas do esforço humano coletivo. Portanto, a gestão educacional é uma ação em prol de todos e não apenas de algum grupo de professores, partidos ou sindicatos. O que se pretende é atender ao coletivo que está inserido na unidade escolar.

98

Luckesi (2007, p.33) explica que «uma escola é o que são seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes e a comunidade. A ‘cara da escola’ decorre da ação conjunta de todos esses elementos». Ao passo que Canário (2007) afirma que a escola é como uma organização viva, plural e com múltiplos agentes, que constantemente se modifica, se altera e se constrói.

Assim, ao considerar esses aspectos, a escola torna-se um espaço social que atende a um coletivo local onde há diversidade, diferença e caos. Vale ressaltar que o caos, nesse caso, não deve ser entendido como algo negativo, porque a confusão e a desordem trazem as diferenças, por conseguinte, as contradições fazem parte desse coletivo.

De tais apontamentos resulta a importância de se tomar o coletivo como alicerce sobre o qual a gestão deverá se consolidar, a fim de promover uma intensa participação dos agentes envolvidos em todo o processo educacional e implantar uma gestão compartilhada da educação.

Além disso, resulta desse processo também, a possibilidade de oferecimento de uma educação de qualidade, cujo compromisso resida na efetiva melhoria das condições de ensino na sociedade atual, realizado por meio da integração dos agentes envolvidos no processo educativo.

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA E COTIDIANO ESCOLAR: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO

A escola como espaço social tem como objetivo e plataforma garantir o processo educacional, antes mesmo de qualquer configuração capitalista com viés voltado para a aprendizagem e o mercado de trabalho. A finalidade política e pedagógica da escola é, sobretudo, ensinar ao sujeito a viver em sociedade.

Nota-se, portanto, que a gestão escolar não está desvinculada do processo coletivo, inclusive, não se limita à sua dimensão política, pois envolve a articulação direta dessa com as práticas de participação social, seu aspecto a priori é o de gerir de forma democrática.

A Constituição de 1988 afirma que o modo de conduzir as vidas dos cidadãos brasileiros é por meio da democracia, portanto, pelo poder do povo. Uma vez que a escola é uma instituição social e se essa sociedade optou pelo poder do povo, a escola tem que ser guiada e gerida pelo povo.

Nos estabelecimentos de ensino, o «povo» são os atores escolares, professores, diretores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, pais que matriculam os alunos, os próprios alunos, ou seja, são todos aqueles cercados dentro e fora da escola.

Paro (2001) explica que o primeiro passo para a tomada de decisões concretas referente à implantação de um modelo de gestão educacional de caráter democrático é viabilizar um projeto de democratização e tomada de consciência nas relações humanas no interior da escola.

Portanto, quanto a recorrer à gestão escolar, remete-se a um processo de gerir um espaço social e coletivo que não cabe apenas ao diretor da escola, mas sim a uma equipe gestora em prol de um objetivo, e esse propósito está relacionado à cultura da escola.

Hora (2007, p. 49) assevera que a possibilidade da ação administrativa nas decisões do processo educativo a partir de uma construção coletiva, «resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico».

Nesse mesmo contexto, Pateman (1992) afirma que a teoria da democracia se constrói ancorada na afirmação de que os indivíduos e as instituições não são considerados isoladamente, o elemento fundamental nessa relação é a participação.

Desse modo, a gestão democrática revela a necessidade de se pensar uma escola que considere a participação de todos os envolvidos e não somente na figura do gestor.

Tendo em vista que os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, especialmente, as eleições, os partidos, o Congresso e os políticos apresentam uma imagem desgastada e parecem ter perdido a credibilidade perante os cidadãos, as possibilidades efetivas de participação restringem-se, muitas vezes, ao incentivo de participação nas eleições e no cumprimento de deveres, tomados, em última instância, como exercício da cidadania.

Entretanto, a participação deve ocorrer em outros espaços, como aponta Pateman (1992), para quem:

[...] a participação é bem mais que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas (PATEMAN, 1992, p. 35).

Segundo Pateman (1992), a democracia brasileira, a partir do fim da Ditadura Militar em 1985 e da promulgação da Constituição Federal de 1988 evoca o ideal da consolidação de processos mais participativos e transparentes.

100

Assim, em face dessas considerações, insere-se que, instituir uma cultura democrática, que contemple a participação como um de seus pilares, implica promover o exercício democrático em todos os âmbitos da sociedade, propiciando aos envolvidos experimentar processos que os permitam compreender de fato o que significa vivenciar a democracia.

Sendo assim, a democracia e o exercício da cidadania, que devem pautar os objetivos educacionais no que tange à implantação de um modelo democrático de educação, transcendem os processos eleitorais e passam a determinar todas as relações que envolvem os indivíduos, a sociedade civil e o Estado no que diz respeito ao bem comum.

Assim, para Pateman (1992), a participação é mais do que uma estratégia, é uma atitude que expressa compromisso e mobilização e contribui com a consolidação da democracia por meio da vivência democrática.

Resulta, portanto, dessas concepções da autora, que pensar um modelo de gestão democrática para a educação significa considerar a formação para a cidadania e o protagonismo, bem como a importância da implantação

de mecanismos que possam possibilitar a efetiva participação em seus mecanismos de gestão. De outro modo, falar em gestão democrática seria negar a sua efetivação, algo que lhe é intrínseco, peculiar e essencial.

Pateman (1992) apresenta ainda uma reflexão sobre o lugar ocupado pela participação, conforme as diversas concepções de democracia. A autora salienta que as teorias de democracia mais atuais conferem um papel menor à participação, que se resume em garantir o funcionamento da máquina eleitoral sem considerá-la como um dos pilares de uma sociedade democrática.

Essa concepção se coaduna com as perspectivas de teóricos clássicos da democracia, tal como Rousseau (1980), por exemplo, que considerava a máxima participação dos cidadãos indispensáveis para a existência de uma efetiva democracia.

A autora destaca que há uma preocupação em relação à ampla participação popular, justificada sob o argumento de que uma efetiva participação da população poderia ameaçar o sistema político e conduzir a sociedade a sistemas de governos autoritários e, portanto, o ideal de participação máxima como requisito para uma democracia deve ser combatido, conforme a concepção de teorias mais atuais sobre democracia.

Diante disso, fica claro que há concepções de democracia que não consideram o ideal de participação como a máxima para sua consolidação.

Da mesma maneira, embora seja comum a existência de distintas abordagens das temáticas cidadania e participação, bem como a importância da consolidação de um modelo de gestão democrática corroborado com a legislação educacional atual, isto não significa, em grande medida, que se realize na prática a promoção da efetiva participação dos agentes envolvidos.

Muitas vezes, a colaboração popular no processo educacional ocorre de maneira residual, cabendo-lhe uma atuação em segundo plano, tal como interessar os dirigentes responsáveis pelas ações e políticas públicas desenvolvidas.

Nesse sentido, a gestão democrática assume uma aparência dissimulada, onde gestores utilizam o mecanismo democrático para legitimar decisões autocráticas, evidenciando a influência de uma cultura prevalente no período da ditadura.

Nessa perspectiva, para a implantação efetiva de um modelo de gestão democrática na educação, caberia a promoção de processos mais participativos e a tomada de consciência dos entraves que permeiam a educação de modo que:

(...) a principal função da participação na teoria da democracia participativa é, portanto, educativa: educativa no mais amplo sentido da palavra, tanto no aspecto psicológico quanto no de aquisição de prática de habilidades e procedimentos democráticos (PATEMAN, 1992, p. 60-61).

Assim, Pateman (1992) explica que a participação é fundamental na democracia, pois representa a possibilidade de escolha daqueles que tomam as decisões, além disso, tem função de proteção do indivíduo contra decisões arbitrárias dos líderes e, ainda, proteção de interesses privados.

Para a autora, a gestão democrática requer uma sociedade participativa, sendo, portanto, necessário o fomento de uma «cultura» de participação a partir dos próprios espaços de trabalho.

Para isso, é de grande relevância a construção do PPP com a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional a fim de se estabelecer o objetivo do ensino, voltado para a formação para a cidadania e a consolidação de uma gestão compartilhada da educação.

102

Cabe, neste sentido, fomentar uma proposta de educação comprometida com a cidadania, tomada, conforme Covre (1991), como a transformação do indivíduo no sentido de sua constituição como sujeito capaz de pensar criticamente e de refletir sobre si mesmo, ou seja, como «[...] aquele que conseguiu produzir subjetividades, um sentimento de existir, que, então, é muito mais que um indivíduo» (COVRE, 1991, p. 162).

A autora salienta ainda que o cidadão é aquele que «[...] pode ter uma identidade, mas não pode estar preso a ela, ou seja, ser essa identidade» (COVRE, 1991, p. 163). Sendo assim, o «ser cidadão» implica na responsabilidade com o outro e sua relação com o meio social no qual se insere e se relaciona no âmbito educacional, por meio da participação ativa na gestão compartilhada da educação.

Dessa forma, Libanêo (2008, p. 294) explica que a «organização e gestão da escola correspondem, portanto, à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos».

Nesse âmbito, o papel do gestor é de grande importância para a efetivação deste modelo de gestão. O gestor educacional, na perspectiva de Libâneo, deve ser o grande articulador na direção de atender a cultura que a escola construiu junto ao PPP. O diretor não deve ser um comandante, mas um colaborador, a fim de que esses sujeitos façam parte da equipe pedagógica.

Andrade (2004) afirma que a função primordial do gestor educacional é transformar o discurso em ação, fazendo com que a escola opere com eficiência. A eficácia da gestão depende, em grande parte, do exercício de liderança.

Desse modo, cabe ao gestor promover a conscientização e a integração dos demais agentes ao processo de gestão, possibilitando reflexões e processos de tomada de decisões realizadas conjunta e harmoniosamente.

Paro (2001, p.07), por sua vez, salienta que «toda vez que se fala em gestão democrática, parece ser utopia, coisa que não existe, mas não quer dizer que não possa vir a existir», haja vista que ao entendê-la como uma ferramenta de solução de problemas, pode tornar-se algo desejável.

O autor explica ainda que a gestão democrática na escola é a melhor alternativa para que o ensino financiado pelo Estado possa ser chamado de público. Ainda que seja um processo lento, o processo de democratização nas escolas aproxima a comunidade, permitindo que possam participar democraticamente das tomadas de decisões junto ao gestor da escola.

Uma análise do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) revelou que a gestão democrática é uma das cinco dimensões mais relevantes para garantir a aprendizagem de crianças e adolescentes (BRASIL e UNICEF, 2007).

O estudo apresenta sete experiências nacionais de diversas partes do Brasil que revelam a participação direta da comunidade nas escolas, assim como, evidencia os resultados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar brasileiro, criado em 2005 pelo MEC. Constatou-se que 33 escolas alcançaram notas acima da média nacional na avaliação (BRASIL e UNICEF, 2007).

A investigação alerta que o sucesso dessas escolas é caracterizada pela dinâmica participativa da comunidade na escola, desse modo, essa pesquisa indica, portanto, a superação, ainda que tímida, de uma tradição histórica de centralização das decisões.

Nesse sentido, Barbier (1996) afirma que a participação popular significa a possibilidade de intervir na realidade futura. Além disso, atuar em problemas e soluções do presente é algo a se concretizar no amanhã, transformando uma ideia em ato real.

Diante disso, é pertinente ressaltar que não se pode ignorar que os resultados das políticas sociais e econômicas atuam fortemente sobre os resultados da política educacional, cuja concretização se dá na sala de aula.

Entretanto, a legislação garante espaços de atuação da comunidade dentro da escola que podem ser utilizados como meios para se melhorar a educação brasileira, viabilizando a gestão democrática.

Assim, diante do que foi apresentado, conclui-se que, tal como aponta Pateman (1992), a ideia de participação não é irreal, mas sim uma questão viva e em aberto.

A gestão democrática perpassa o interrelacionamento dos sujeitos e suas estruturas de autoridade. Trata-se de um processo que deve ser continuamente fomentado e reconstruído com vista à melhoria das condições de ensino.

5. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014: ANÁLISES E REFLEXÕES

O Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil é uma Lei ordinária prevista na Constituição Federal que estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação.

Quando essa Lei é promulgada, todos os planos de educação nos âmbitos estadual e municipal devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele.

A legislação mais atual do PNE foi promulgada em 25 de junho de 2014 que se tramitou no Congresso Nacional durante quatro anos, a Lei nº13.005/2014 estabelece 20 metas para a educação a serem cumpridas até 2023.

O PNE é um dos documentos mais recentes que se refere à gestão democrática. A legislação apresenta, inclusive, a expressão «gestão democrática» de maneira recorrente e evidenciando a intenção de que este modelo de gestão seja prevalente.

Assim, o Art. 2.º inciso VI da referida Lei afirma que uma das diretrizes do PNE é a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, ao passo que o Art. 9.º estabelece que Estados e Municípios devem aprovar leis que disciplinem a gestão democrática da educação pública.

Nos anexos da legislação, encontram-se metas e estratégias do plano de educação, especialmente, a meta sete que estabelece o fomento da qualidade da educação básica, apresentando como uma das estratégias o aprimoramento e o efetivo desenvolvimento da gestão democrática, visando a qualidade educacional e também a garantia de participação da comunidade no planejamento e aplicação de recursos.

Mas é na meta 19 que se trata de modo particular a gestão democrática, o texto diz:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

No intuito de atender o disposto na meta 19, há oito estratégias, merecendo destaque, por sua relação direta com a gestão democrática, as seguintes: a participação da comunidade escolar no que se refere a repasses da União, formação dos conselheiros, criação de Fóruns permanentes de educação, fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais, estímulo à formação de conselhos escolares e municipais de educação.

A análise desses aspectos constantes no PNE evidenciou que os assuntos relacionados à educação não estão mais restritos ao diretor da escola, o qual, tradicionalmente, centralizava-os, uma vez que se prevê o direito de participação da comunidade, do entorno da escola na gestão educacional.

Nota-se, ainda, que a participação de outros atores nas decisões e processos das escolas, não sendo apenas a dos gestores, é apontada como uma das premissas para a efetiva concretização da gestão democrática.

Representa, portanto, um avanço no processo de construção da democracia, consolidando os princípios inerentes à gestão democrática como uma meta a ser alcançada pela educação brasileira.

Em face de tal constatação, resulta um aspecto que vem dificultando a consolidação desse modelo de gestão na educação e que carece de maior regulamentação, a fim de que possa se efetivar por meio da integração dos agentes envolvidos no processo educativo.

Cabe, portanto, um avanço no sentido do delineamento da implantação deste modelo de gestão a fim de melhor orientar as práticas dos atores envolvidos e, em especial, as dos gestores educacionais, haja vista seu papel essencial no fomento da participação dos agentes envolvidos, na condução do processo de tomada de decisões e no compartilhamento das experiências e responsabilidades nas Unidades Escolares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

106

Neste ensaio, portanto, abordamos os principais aspectos relacionados à gestão educacional, pontuando o contexto histórico e legal, a substituição do termo administração escolar para gestão escolar, o trabalho da organização e da gestão escolar de modo coletivo com a participação ativa dos sujeitos que fazem a cultura escolar e, finalmente, as discussões que têm sido empreendidas em torno da gestão democrática nos dias atuais.

Evidentemente, a gestão democrática da educação estabelecida em 1988 e implantada com a LDB é um desafio enorme para a escola que tradicionalmente centralizava e/ou centraliza as decisões no diretor.

Além disso, é um trabalho arduo, porque o coletivo pensa de forma diversa, e buscar o bem comum de uma dada comunidade que realiza práticas comuns na escola, portanto, requer um trabalho de liderança e participação.

A discussão empreendida neste ensaio, leva-nos a pensar que o debate da gestão democrática não se esgota no momento em que a escola encontra mecanismos internos de maior participação da comunidade em seu entorno, trata-se de uma questão que se constrói cotidianamente.

A gestão democrática é uma garantia, via legislação, que permite o coletivo atuar nas decisões da escola. Essa experiência aponta para a construção de uma democracia participativa, assim chamada por Pateman (1992).

O que caracterizou a educação pública brasileira no passado foi o afastamento, a exclusão da comunidade, a ausência de conselhos escolares e de instâncias representativas para se discutir um direcionamento público para a gestão da educação.

Especialmente nos anos 80, a escola foi marcada por uma administração autoritária e hierarquizada, as relações eram distanciadas entre direção, professores e alunos, e, atualmente, aponta-se para a construção da cidadania como meio de democratizar a escola para um caminho mais amplo, qual seja, democratizar a sociedade brasileira.

Embora se tenha exemplos de coletivo na escola, possivelmente, a gestão democrática ainda possui uma aparência dissimulada, onde os gestores utilizam o mecanismo democrático para legitimar decisões autocráticas ou mesmo, a utilização do patrimonialismo nas decisões do coletivo e outros exemplos que ainda estão vinculados à cultura da ditadura.

Entretanto, há a necessidade de se criar a cultura da participação. Pateman (1992) explica que para existir de fato um governo democrático é necessário uma sociedade participativa, e que isso pode ser iniciado no local de trabalho como aprendizagem e, então evoluir, gradativamente, para participações no contexto social mais amplo.

O processo democrático na escola e a participação da comunidade nas decisões dos processos escolares ainda não é um fato plenamente consumado, mas um horizonte a ser buscado que é permeado por avanços e retrocessos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. de (2004). *A gestão da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de projectos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 Jun 2015.
- BRASIL.(1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília.
- BRASIL (1996). *LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 05 Jun 2015.

- BRASIL (2014). *LEI Nº 13.005/ 2014. Plano Nacional de Educação*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 08 Jun. 2015.
- BRASIL; UNICEF (2007). *Aprova Brasil: O direito de aprender – boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. 2. Ed. – Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.
- BUSS, A. M. B (2008). *Entidades de gestão democrática*. SED.
- CANARIO, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARVALHO, A. M. P. de (1999). O «Brasil Real» em questão: em resgate crítico de cientistas sociais. *Tese de Doutorado em Sociologia*. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – Ceará.
- COVRE, M. de L. M. (1991). *O que é cidadania*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- HORA, D. L. (2007). *Gestão democrática na escola*. 14. Ed. Campinas. São Paulo: Papiros.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (2008). *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 5. Ed. São Paulo: Cortez.
- LÜCK, H. (2006). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LUCKESI, C. C. (2007). *Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula*. ABC educativo, nº 64. São Paulo: Criarp.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos (2002). *Gestão Escolar*. São Paulo: Midiamix Editora.
- PARO, V. H. (1999). *Administração escolar: Introdução crítica*. 8. Ed. São Paulo: Cortez.
- PARO, V. H. (2001). *Gestão democrática da escola pública*. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PATEMAN, C. (1992). *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: paz e terra.
- ROUSSEAU, J. J. (1980). *O Contrato Social*. São Paulo, Formar.
- SILVA, J.M.A.P. (2006). Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: algumas reflexões. *Gest. Ação*, Salvador, v.9, n.3, p. 367-379, set./dez.
- VEIGA, I. P. A. (org.) (2004). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: SP. Papyrus, 2004.

SISTEMA DE SELECCIÓN DE DIRECTIVOS EN CHILE. APRENDIZAJES PARA LA REGIÓN¹

Claudia Peirano Rodríguez*, **Pilar Campero Soffia****, **Florencia Fernández Brain*****

SÍNTESIS. Numerosas investigaciones evidencian que los directores eficaces son capaces de guiar a sus equipos hacia el mejoramiento de la calidad educativa, superando las condiciones de vulnerabilidad social y las debilidades organizacionales que puedan enfrentar los sistemas locales de educación. Chile implementó en el año 2011 un nuevo sistema de concursabilidad para seleccionar a los directores de establecimientos educacionales, vía por la cual fue cubierta la mitad de los cargos actuales. En el presente trabajo, a través de una metodología de investigación cualitativa, se identifican algunas claves para mejorar el diseño de dicho sistema, y se analizan otras formas de selección de directivos, utilizadas en diferentes países. Mantener una visión sistémica, contar con registros de candidatos acreditados, potenciar el trabajo interdisciplinario, fomentar la participación de la comunidad, fortalecer el apoyo tecnológico a los procesos y vincular los procesos de selección, evaluación y formación continua, forman parte de los principales desafíos que enfrenta este sistema para seguir mejorando.

Palabras clave: liderazgo escolar; selección de directores; competencias directivas; liderazgo educativo.

SISTEMA DE SELEÇÃO DE DIRETIVOS NO CHILE. APRENDIZAGENS PARA A REGIÃO
SÍNTESE. *Numerosas investigações evidenciam que os diretores eficazes são capazes de guiar suas equipes em direção à melhoria da qualidade educativa, superando as condições de vulnerabilidade social e as debilidades organizacionais que os sistemas locais de educação possam enfrentar. O*

¹ Las autoras del presente trabajo agradecen los comentarios del equipo del área de Educación del Servicio Civil –como contraparte del estudio– y las observaciones realizadas por los asistentes a los seminarios de difusión de los resultados del estudio realizados en Santiago (29 de abril de 2015) y en Concepción (1.º de julio de 2015). También se agradece la colaboración de Swapna Estévez como asistente de edición de este artículo. Sin perjuicio de lo anterior, los contenidos de este documento son de entera responsabilidad de las autoras de esta investigación.

* Directora de Grupo Educativo, Magíster en Economía, Georgetown University / ILADES. Licenciada en Economía, Universidad de Chile.

** Consultora de Grupo Educativo, Ingeniera Comercial y Licenciada en Economía, Universidad Católica de Chile.

*** Consultora de Grupo Educativo, Ingeniera Comercial, Universidad Católica de Chile.

Chile aplicou, em 2011, um novo sistema de concurso para selecionar os diretores de estabelecimentos educacionais, pelo qual se cobriram a metade dos cargos atuais. No presente trabalho, através de uma metodologia de pesquisa qualitativa, identificam-se algumas chaves para melhorar este sistema, e se analisam outras formas de seleção de diretivos, utilizadas em diferentes países. Manter uma visão sistêmica, contar com registros de candidatos credenciados, potenciar o trabalho interdisciplinar, fomentar a participação da comunidade, fortalecer o apoio tecnológico aos processos e vincular os processos de seleção, avaliação e formação continuada, fazem parte dos principais desafios que este sistema enfrenta para seguir melhorando.

Palavras-chave: liderança escolar; seleção de diretores; competências diretivas; liderança educativa.

MANAGEMENT SELECTION SYSTEM IN CHILE. LEARNINGS FOR THE REGION

ABSTRACT. Several studies show that effective managers are able to lead their teams towards the improvement of educational quality, exceeding the conditions of social vulnerability and organizational weaknesses faced by the local education systems. Chile implemented in 2011 a new competition system for selecting directors for educational establishments, means by which has been covered half of the current charges. In this article, through a qualitative research methodology, some keys are identified to improve the design of the mentioned system, and other forms of selection of directors, used in different countries are analysed. Maintain a systemic point of view, have records of accredited candidates, enhance interdisciplinary work, encourage community participation, strengthen technology support processes and link the processes for selection, evaluation and training, are part of the main challenges that faces this system in order to continue improving.

Keywords: school leadership; selection of directors; management skills; educational leadership.

1. PRESENTACIÓN

El 2011 será recordado en Chile como el año en el cual se vivieron las mayores expresiones de movilización social a nivel nacional clamando por el mejoramiento de la calidad y la gratuidad de la educación pública. En este contexto, se promulgó la Ley N.º 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, que busca optimizar la gestión y administración de la educación municipal en su conjunto, al tiempo que pone especial énfasis en el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño del nivel directivo. En este aspecto, la norma estableció que el reclutamiento de los directivos debe realizarse a través de concursos públicos, con la participación directa de la Alta Dirección Pública del Servicio Civil, dependiente del Ministerio de Hacienda Pública.

El presente documento reporta los resultados de una investigación realizada por Grupo Educativo² en el marco de la licitación de la primera evaluación que se realiza a esta iniciativa de política pública³. Este estudio se realizó a fines de 2014, cuando cerca del 50% de los establecimientos municipales ya habían realizado un primer proceso de selección de directivos bajo esta nueva normativa. Se trata de una investigación de alcance acotado en tiempo y recursos, en términos de que no fue posible aplicar técnicas como grupos de control o evidencias comparadas sobre el impacto de los directivos seleccionados por el nuevo procedimiento.

La segunda sección del documento da cuenta de algunos antecedentes disponibles sobre liderazgo escolar y las características de sistemas educativos con mejores resultados a nivel internacional. Más adelante se reportan las particularidades del nuevo sistema de selección de directivos, y en la cuarta sección se expone la metodología utilizada en el estudio, para finalmente presentar los resultados del estudio: fortalezas del sistema, espacios de mejoramiento y un conjunto de propuestas de política pública.

Los resultados de este estudio quedan a disposición del Servicio Civil⁴ para futuros perfeccionamientos a la ley, así como también para ser considerados en el diseño o actualización de sistemas de selección de directivos en otros países de la región.

2. ANTECEDENTES SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR Y PROCESOS DE SELECCIÓN DE DIRECTORES

Los sistemas educativos con mejor desempeño a nivel internacional tienen mecanismos más eficaces para la selección de líderes educativos que los sistemas de menor desempeño (MCKINSEY y COMPAÑY, 2007). El impacto del liderazgo educativo en el logro de aprendizaje de los estudiantes ha conducido a muchos países a buscar procedimientos y mecanismos idóneos para escoger los líderes de las escuelas y promover su desarrollo profesional. Los directores de escuelas deben poseer las competencias para liderar la gestión

² www.grupoeducativo.cl.

³ Consultoría para una «Evaluación de la implementación del sistema de selección de directores en el marco de la Ley N.º 20.501: Percepción de los actores involucrados», solicitada por la Dirección Nacional del Servicio Civil. ID 1750-7-LE14.

⁴ El Servicio Civil de Chile tiene como función liderar el proceso de profesionalización y mejoramiento de la gestión pública, asesorando a servicios, organismos y autoridades de gobierno en materia de Gestión Estratégica de Personas.

administrativa y pedagógica que permitan asegurar que todos los estudiantes alcancen los objetivos académicos establecidos por la institución educativa y el gobierno local.

Estos sistemas reconocen que para que una persona llegue a ser un líder efectivo debe poseer un cierto conjunto de características identificables, como habilidades de comunicación, competencias de liderazgo pedagógico, orientación a los resultados y capacidad de resolver conflictos, entre otras. Por lo tanto, los procedimientos de selección están diseñados para identificar estas competencias y seleccionar aquellos candidatos con mejor desempeño.

2.1 LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EFICAZ

Los directores de establecimientos educacionales se enfrentan hoy con múltiples tareas, que van desde la gestión de los recursos financieros y humanos hasta la organización de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, se espera que su liderazgo impacte en el desempeño de cada uno y una de los estudiantes. En este contexto, el factor más importante para que los estudiantes aprendan es el proceso de enseñanza dentro del aula, y en segundo lugar se reconoce la influencia que ejercen los directivos (LEITHWOOD y otros, 2004).

112

Los directores de escuelas contribuyen indirectamente al aprendizaje de los estudiantes incidiendo con su práctica sobre otras personas, sobre la cultura escolar y sobre la propia organización. En la literatura se mencionan cinco prácticas específicas que ejercen gran influencia en los aprendizajes de los estudiantes, siendo la de mayor relevancia el promover y participar en el aprendizaje y desarrollo docente. Otras son el evaluar, organizar y planificar el currículo, así como fijar objetivos y metas. Esto concuerda con la investigación realizada en Chile (VOLANTE, 2009), que distinguió que el liderazgo instruccional –aquel en que el líder aparece como un referente profesional para los docentes– ejerce una importante influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo expuesto, contar con directores efectivos y eficientes⁵ permite instalar en la escuela una cultura de altas expectativas, que busca mejoras continuas. Entonces, una gestión educativa que articule y movilice

⁵ «Líderes efectivos» está referido a aquellos que con su gestión logran impactar positivamente el desempeño de los estudiantes, mientras que los «eficientes» son los que logran las metas y expectativas de su organización.

los recursos del establecimiento educacional, poniéndolos al servicio de la mejora de los aprendizajes, es un objetivo a alcanzar en los establecimientos educacionales de Chile.

La capacidad de vincular el conocimiento con la acción, la política con la administración –que tiende al mejoramiento continuo de las prácticas educativas– y a la innovación permanente como un proceso sistemático, son habilidades que se encuentran en equipos directivos calificados, que conocen el sentido de su trabajo y orientan la gestión técnico pedagógica del establecimiento que conducen. En particular, se necesitan directores líderes que sean capaces de guiar a sus equipos hacia el mejoramiento de la calidad educativa. La cultura escolar, la calidad, el desarrollo profesional y permanencia de los docentes, la convivencia escolar, la satisfacción de los apoderados y estudiantes, están influenciados por el desempeño y liderazgo del director. Un buen líder es capaz de provocar mejoras en el sistema entero, más allá de la escuela misma; se puede medir en la práctica y en los resultados, y tiene claro cómo alcanzar un resultado adoptando una estrategia concreta (FULLAN, 2011).

A modo de resumen, en la tabla 1 se especifican las principales competencias que tienen que tener los líderes educativos efectivos de acuerdo a la experiencia internacional, y las dimensiones y factores críticos que son considerados en ellos. Estas competencias fueron agrupadas por Muñoz y Marfán (2010) en dos grandes dimensiones: *funcionales* y *conductuales*.

En Chile, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación ha elaborado Estándares Indicativos de Desempeño para orientar la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos, sus directores y sus sostenedores. Estos estándares son continuidad de los modelos y marcos de gestión escolar propuestos por el Ministerio de Educación y establecen cuatro grandes áreas de evaluación: liderazgo; gestión pedagógica; formación y convivencia, y gestión de los recursos. Estos ámbitos, bajo los cuales se evaluará la calidad de los establecimientos, coinciden con las dimensiones en que se basan las competencias requeridas para los líderes educativos (MINEDUC, 2014).

En síntesis, la literatura hace hincapié en la importancia de las competencias que requieren los directores, y se espera que su gestión tenga un impacto efectivo sobre los aprendizajes de los estudiantes. La calidad de una escuela está directamente relacionada con la calidad de la gestión de sus directores y docentes, y los sistemas educativos exitosos así lo demuestran. En general, todos ellos tienen en común su esfuerzo por potenciar las competencias de los líderes educativos a través de las siguientes iniciativas: modelos de selección exigentes, programas de formación inicial y a lo largo

de la carrera, sistemas de incentivos asociados a desempeño, revisión de las condiciones salariales, evaluaciones periódicas para mejorar la labor docente y sistemas de salida para aquellos que no lo logran (OECD, 2013).

TABLA 1
Principales competencias de líderes educativos

Competencias	Ámbito	Competencias genéricas	Factores
Funcionales	Establecer una visión orientadora	Liderazgo institucional Visión estratégica e innovación	Diseminar a través de la organización escolar una visión enfocada al mejoramiento de los aprendizajes.
			Desarrollar una cultura de altas expectativas.
	Generar condiciones organizacionales	Capacidad administrativa Administración financiera	Proveer los recursos para lograr los objetivos de mejoramiento.
			Construir apoyo y oportunidades a favor del entorno externo y el contexto de la escuela.
			Organizar estructuras, prácticas y funciones de manera alineada con la misión.
			Construir una cultura de colaboración y trabajo en red.
			Desarrollar mecanismos de comunicación abiertos y efectivos.
			Incluir a la familia en el aprendizaje de los estudiantes.
	Gestionar la convivencia escolar	Manejo de crisis	Identificar y resolver los conflictos de manera rápida y efectiva.
			Promover el sentido de bienestar y protección.
			Promover la responsabilidad colectiva.
	Desarrollar a las personas	Gestión de personas	Ayudar al desarrollo profesional e intelectual de los docentes.
			Atender las necesidades individuales de los docentes.
	Gestionar la pedagogía	Capacidad pedagógica Conocimientos técnicos	Supervisar y evaluar las prácticas de enseñanza e implementación del currículo.
			Usar la información y resultados de evaluación para iniciar y monitorear el progreso.
			Monitorear los resultados de aprendizaje.
Estar vigente en las prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje.			
Proveer de los estándares de buenas prácticas educativas.			

Competencias	Ámbito	Competencias genéricas	Factores
Conductuales	Flexibilidad al cambio	Resolución de problemas	Comprender el proceso de cambio y los factores que lo afectan, siendo capaz de seleccionar los facilitadores más efectivos.
			Resolver problemas complejos.
			Adecuar su comportamiento y estilo de liderazgo a las necesidades de la situación.
	Habilidades comunicacionales	Liderazgo	Comunicar sus puntos de vista de manera clara y escuchar activamente a sus interlocutores.
			Influir positivamente en la comunicación y generar impacto.
	Construcción de confianza	Relación con el entorno y redes	Poseer valores que le posibilitan dar y recibir mensajes de aprendizaje de manera respetuosa.
			Modelar visiblemente los valores centrales de la organización.
			Promover las relaciones interpersonales y fomentar las competencias en sus docentes y estudiantes para pensar de manera crítica y creativa, respetando las opiniones y creencias de los demás.
	Articulación entre conocimiento y práctica	Liderazgo pedagógico	Ejercer las responsabilidades y prácticas de liderazgo basándose en los resultados de la investigación y la evidencia disponible.

Fuente: Muñoz y Marfán, 2010.

2.2 CLAVES DE LOS PROCESOS DE SELECCIÓN EXITOSOS

Los sistemas educativos presentan diferentes modelos para llevar a cabo la selección de directores. Los directores de escuelas son seleccionados, en general, por los administradores locales, de acuerdo con sus propios criterios. En algunos casos, el cumplimiento de procesos de acreditación de competencias y certificación son un prerrequisito para la participación en estos procesos.

La principal dificultad para contar con equipos directivos con las competencias descritas en la sección anterior es la falta de candidatos idóneos. A esto se suman procesos de selección poco efectivos que no permiten escoger al mejor de los candidatos y burocracia de los procesos que provocan largos períodos de vacancias o subrogancia en los cargos.

Considerando lo anterior, surgen tres grandes desafíos:

1. Se requieren mecanismos de selección de altos estándares, que permitan una evaluación real de las habilidades y competencias de los candidatos a cargos directivos, identificando a aquellos que presentan dichas habilidades y capacidades o bien su potencial desarrollo.
2. Los procesos de selección deben ser transparentes, participativos y realizados por actores calificados para la mejor toma de decisiones.
3. Finalmente, surge el reto de (re)formar a equipos directivos ya presentes en los establecimientos, apelando a que todo ser humano es capaz de aprender y desarrollar nuevas habilidades a través de un trabajo continuo y acompañado por profesionales competentes.

Los procesos de selección de directores, el desarrollo profesional, la evaluación de su desempeño y la retención de los líderes efectivos han sido objeto de la investigación en los últimos años; y la literatura asume que estos aspectos son condiciones presentes en los sistemas educativos exitosos del mundo. Hay cada vez más consenso en la necesidad de enfoques coherentes, integrados, consecuentes y sistemáticos para la contratación de directores. Estas innovaciones se centran en la mejora de la escuela como parte de todo el sistema, mediante el fomento y el desarrollo de los líderes escolares que colaboran.

116

Las investigaciones indican una serie de beneficios que emergen de estas nuevas prácticas: la racionalización de los recursos y su uso, el aumento de la cooperación, el liderazgo distribuido a través de los sistemas de educación y, finalmente, la mejora de los resultados escolares. También se destaca la importancia de que estos procesos cuenten con la participación de todos los actores involucrados para asegurar la pertinencia y las respuestas a las necesidades específicas de cada contexto escolar (CHAPMAN, 2005).

Los procesos de selección de directores deben ser capaces de reconocer las competencias de los postulantes y contar con criterios claros que permitan comprobarlas objetivamente (CLIFFORD, 2012).

El marco conceptual identifica los siguientes elementos como claves en las reformas más exitosas de los modelos de selección de directores de escuela.

- La institucionalidad y transparencia de los procesos.
- La definición clara de las responsabilidades del cargo y perfil, integrando el reconocimiento de los contextos escolares.
- Instrumentos validados y eficientes para comprobar las competencias de los candidatos o su potencial de desarrollo.
- Responsables de la selección altamente calificados.
- El uso de estándares y de mecanismos de evaluación.
- Procesos de apoyo e inducción en el cargo.
- Claridad en los incentivos y evaluación de desempeño.

Para alcanzar los objetivos más complejos de la educación en el siglo XXI, los países están delegando más responsabilidades a nivel de la escuela. Esta desconcentración de las decisiones hace muy evidente la diferencia entre los líderes que son eficaces y los que no. Los sistemas de alto rendimiento cuentan con un liderazgo efectivo a nivel de escuela basados en modelos coherentes que continuamente están revisando e implementando nuevas normas y políticas para garantizar la selección altamente profesionalizada, con experiencias de evaluación de desempeño sistemáticas y vinculadas a espacios de apoyo continuo y formación (OECD, 2014).

2.3 ANÁLISIS COMPARADO DE CASOS REFERENTES

Como parte del marco de referencia para analizar el nuevo proceso de selección de directivos en Chile, se revisó la experiencia de los mejores sistemas educativos del mundo, como los de Finlandia, Corea, Singapur, Australia (Victoria y New South Wales), Canadá (Ontario), Nueva Zelanda y Polonia⁶. Se suman también los casos de México, que ha tenido mejoras importantes en los resultados en los últimos años, y de Colombia, por ser ambos países culturalmente más cercanos y con reformas educacionales recientes.

Los principales hallazgos de la revisión de casos son los siguientes:

- La mayoría de los países cuentan con procesos claros y transparentes de selección de directores, coherentes con sus modelos educativos.

⁶ Los países se seleccionaron en base a los resultados y avances recientes en prueba PISA 2012.

- Tienen comisiones o paneles de reclutamiento altamente calificados y con instrumentos diversos para la selección.
- En general, las decisiones son tomadas a nivel local.
- Para acceder a cargos directivos, los postulantes deben estar inscritos en registros de líderes educacionales donde se miden tanto sus conocimientos como sus habilidades y actitudes.
- Para la evaluación de las competencias de liderazgo, estos países también han avanzado hacia la elaboración de marcos de cualificaciones y estándares.
- Otro aspecto registrado en casi todas las experiencias es la evaluación del desempeño del director como práctica habitual, la que está asociada por un lado a las necesidades de formación y por otro a la permanencia en el cargo.

3. EL SISTEMA DE SELECCIÓN DE DIRECTORES EN CHILE: PROCESOS CONCURSABLES DE ALTA DIRECCIÓN PÚBLICA / SERVICIO CIVIL

118

Chile creó en 2011 el Sistema de Selección de Directores (SSD) de establecimientos educacionales municipales a través de la promulgación de la Ley N.º 20 501.

El nuevo proceso de selección de directores se enmarca dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que tiene por objetivo mejorar la calidad y equidad de la educación pública.

3.1 PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

Los principios que rigen el diseño del proceso de selección de directores son los siguientes:

- La promoción de escuelas efectivas se realiza a través del mejoramiento de la gestión y administración de la educación municipal en su conjunto.
- El liderazgo directivo es identificado como factor clave para una educación de calidad, mediante el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades sociales.

- El foco del proceso de selección está puesto en el mérito, la idoneidad y las competencias.
- Se recoge la experiencia del sistema de Alta Dirección Pública (ADP) del Servicio Civil en materias de reclutamiento y selección de directivos para el Estado.⁷

Los objetivos del SSD son los siguientes:

1. *Atraer a buenos candidatos.* Se consideran aumentos en los salarios y mayor difusión de los concursos con el fin de ampliar la base de candidatos idóneos interesados por los cargos.
2. *Seleccionar a los mejores.* Se conforman nuevas comisiones, nuevos procesos de preselección y ajustes a los procesos de selección para favorecer la selección de los candidatos más idóneos para cada cargo.
3. *Hacer foco en la calidad y los resultados.* El proceso de selección de directores incluye un nuevo Convenio de Desempeño, que constituye el compromiso de gestión directiva, contra el cual es evaluado su ejercicio.
4. *Reconocer* más atribuciones para gestionar y liderar equipos. La ley contempla que el equipo directivo puede ser de confianza del director electo.
5. *Acelerar la salida por mal desempeño.* La ley faculta la salida anticipada del director por mal desempeño.

El marco regulador de cada concurso son las bases del concurso, las cuales son públicas y deben contener los siguientes elementos:

- a) Plazo y forma de las postulaciones.
- b) Perfil profesional del cargo.
- c) Competencias y aptitudes requeridos para desempeñar el cargo.
- d) Nivel referencial de remuneraciones.
- e) Forma en que se deberá acreditar el cumplimiento de los requisitos exigidos en el perfil.
- f) Forma de acceder a las bases del concurso.

⁷ www.serviciocivil.gob.cl/sistema-de-alta-direcci%C3%B3n-p%C3%BAblica-0.

- g) Etapas del proceso.
- h) Proposición del convenio de desempeño.
- i) Ponderación de los factores y competencias específicas, definida por el sostenedor.⁸

3.2 ACTORES DEL SSD Y SUS RESPONSABILIDADES EN EL PROCESO

De acuerdo a la Ley N.º 20 501, los actores que participan del proceso de selección de directivos son los municipios, el Consejo de Alta Dirección Pública del Servicio Civil y empresas asesoras externas (EAE) (tabla 2).

TABLA 2
Actores del sistema de selección directivos en Chile

Municipalidades	Servicio Civil / Consejo de Alta Dirección Pública	Empresas asesoras externas (EAE)
Profesionales de departamentos de administración de Educación	Representantes territoriales del Consejo ADP	Profesionales especialistas en procesos de selección / recursos humanos registrados en Servicio Civil
Profesionales de la corporación municipal		
Alcalde		
Docente del sistema municipal		

Fuente: Elaboración propia en base a presentación ADP / Servicio Civil, 2015.

Los procesos de selección son convocados por las respectivas municipalidades y administrados por su Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o por la corporación municipal.

En tanto, los perfiles de selección son definidos por el jefe del DAEM o de la corporación municipal, y aprobados por el sostenedor (alcalde o directivo de la corporación municipal).

Los procesos de selección son conducidos por una comisión calificadora, integrada por:

- Un miembro del Consejo de Alta Dirección Pública (ADP) o un representante de este.

⁸ Los sostenedores son los agentes legalmente responsables por la provisión de la educación en los territorios en Chile. En el caso de la educación pública, los sostenedores son los alcaldes o los directivos de corporaciones municipales.

- El jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la corporación municipal.
- Un docente perteneciente a la misma dotación municipal que se desempeñe en otro establecimiento educacional elegido por sorteo.

El secretario municipal de la respectiva comuna actuará como ministro de fe.

El proceso de evaluación (tabla 3) deberá considerar el apoyo de asesorías externas registradas en la Dirección Nacional del Servicio Civil (DNSC), con la finalidad de preseleccionar los candidatos que serán entrevistados por la Comisión Calificadora. Estas asesorías son elegidas por el miembro de la Comisión Calificadora del Consejo de Alta Dirección Pública o su representante y financiadas por las respectivas municipalidades.

TABLA 3
Principales etapas y subetapas del proceso de selección de directivos en Chile

Etapas	Subetapas
1. Inicio de procesos	1. Convocatoria pública (DAEM)
	2. Designación de representante de la comisión ADP.
	3. Designación de la consultora asesora externa
2. Evaluación de requisitos formales	1. Análisis de admisibilidad de la postulación (DAEM)
	2. Reunión de lineamientos a la asesoría externa
3. Preselección	1. Análisis curricular de los postulantes
	2. Evaluación psicolaboral
4. Constitución de la Comisión Calificadora	1. La asesoría externa entrega los resultados de la preselección
	2. Definición de los candidatos entrevistables
5. Entrevistas y conformación de nómina	1. Entrevistas y conformación de nómina
	2. Envío de nómina e informe de comisión al sostenedor
	3. Informe del representante al Consejo de ADP
6. Nombramiento	

Fuente: Elaboración propia en base a presentación ADP / Servicio Civil, 2015.

El principal rol del representante del Consejo de ADP es el de asegurar que se profundicen los principales énfasis y prioridades del perfil de candidato, y resguardar los principios y valores del sistema de alta dirección pública: no discriminación, imparcialidad y plena transparencia de los procesos de selección, resguardando la confidencialidad en el desarrollo de los mismos en los procesos.

En tanto, la empresa asesora externa tiene un rol central en la etapa de preselección como responsable del análisis curricular de los candidatos; de la evaluación de los candidatos por competencias; de la elaboración de un informe fundado que contenga listado de candidatos preseleccionados de acuerdo al perfil; de la evaluación psicolaboral por lo menos a 12 o 15 candidatos (dependiendo de la matrícula menor o mayor a 1200 estudiantes) de dicho listado, y de la confección del listado de preseleccionados, con un mínimo de seis y un máximo de 12 candidatos, los que serán entrevistados por la Comisión Calificadora de Concursos.

La Comisión Calificadora está constituida por representantes del municipio, un docente del sistema municipal seleccionado al azar y el representante del Consejo de ADP, y sus responsabilidades son:

- Formalizar el compromiso de confidencialidad de la totalidad de sus miembros.
- Entrevistar a los postulantes preseleccionados.
- Participar en todas las entrevistas y en la conformación de la nómina de elegibles.
- Organizar previamente la realización de las entrevistas, de forma tal de garantizar que se aborden la totalidad de las competencias.
- Entrevistar y calificar a los candidatos y las candidatas en base a las competencias definidas en el perfil, otorgando una nota de 1,0 a 7,0 por cada una, o de acuerdo a las bases del concurso.
- Elaborar una nómina de entre tres y cinco candidatos que están en condiciones de desempeñarse adecuadamente en el cargo.
- En aquellas comunas que tengan menos de 10.000 habitantes, la nómina puede ser de dos candidatos.
- Posterior a ello, el alcalde nombra a cualquier integrante de la nómina.

Este proceso se puso en marcha en el año 2011 y actualmente cerca de la mitad de los establecimientos educativos municipales cuentan con directores seleccionados por concursos del SSD del Servicio Civil / Alta Dirección Pública.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de la presente investigación fue identificar las principales fortalezas y los espacios de mejoramiento que presenta el nuevo SSD a tres años de su implementación en las diversas regiones del país.

La metodología de investigación para responder al objetivo de investigación consistió en:

- a) Análisis de entrevistas realizadas a un conjunto de actores que han participado del nuevo sistema y que pueden entregar una visión comparativa en relación con las prácticas anteriores.
- b) Análisis de las evidencias del sistema de selección de directivos en relación con las buenas prácticas internacionales.

A partir de ambos marcos de análisis, se identifica un conjunto de fortalezas y espacios de mejoramiento que pretenden nutrir la discusión sobre políticas públicas en temas de selección de directivos en dos niveles:

- Plantear modificaciones al actual marco regulatorio de selección de directivos vigente en Chile.
- Plantear orientaciones que puedan ser útiles al diseño o la actualización de sistemas de selección de directivos en la región.

Para la selección de la muestra de estudio (tabla 4) se utilizó en primer lugar un criterio territorial: se seleccionaron aleatoriamente comunas (o municipios) de cada macro-zona geográfica del país, del total de las comunas que habían iniciado hace al menos un año procesos de selección de directivos.

TABLA 4
Muestra de comunas / municipios

Macro zona territorial	Comuna / municipio
Norte	Calama
	Viña del Mar
Centro	Estación Central
	Peñalolén
	Talca
Sur	Concepción
	Los Lagos

Fuente: Elaboración propia.

En cada comuna o municipio se entrevistó a una muestra de actores escogidos entre quienes han estado involucrados en procesos de selección de directores bajo la Ley N.º 20 501, según el esquema que permitiera cobertura de información, dentro del alcance del estudio (tabla 5).

TABLA 5
Actores para estudio cualitativo

Actores	Metodología de relevamiento de la información	Cantidad de entrevistas o grupos focales aplicados
Representantes del Consejo ADP	Entrevista	6 entrevistas
Jefes municipales de Educación	Entrevista	6 entrevistas
Alcaldes	Entrevista	3 entrevistas
Profesionales de empresas asesoras externas	Entrevista	4 entrevistas
Directivos seleccionados bajo la Ley N.º 20 501	Entrevista	6 entrevistas
Docentes participantes de la Comisión Calificadora	Entrevista	6 entrevistas
Docentes de la comunidad educativa que recibe al director seleccionado	Grupo focal	3 grupos focales
Estudiantes de la comunidad educativa que recibe al director seleccionado	Grupo focal	3 grupos focales

Fuente: Elaboración propia.

124

Adicionalmente, se realizó una entrevista grupal a profesionales integrantes del Área de Educación del Servicio Civil en la oficina nacional.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, basadas en cuestionarios que apuntaban a identificar las principales deficiencias y los espacios de mejoramiento del SSD en cada una de sus etapas. El análisis de las entrevistas se realizó por actores y de manera transversal, por las características de cada etapa del proceso de selección.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS

A partir de la recolección de información de actores participantes directos e indirectos del proceso de selección, y de la revisión comparada con los sistemas de selección de directivos que se utilizan en países que pueden ser referentes para la región, se identifican las principales fortalezas y espacios de mejoramiento de la política bajo estudio, que se traducen aquí a modo de propuesta.

5.1 PRINCIPALES LOGROS

El estudio identificó un amplio consenso respecto a tres elementos positivos en los que el actual SSD ha permitido avanzar a nivel nacional:

1. *Rigurosidad y objetividad.* Se percibe que a partir de la aplicación de la Ley N.º 20 501, el proceso de nombramiento de directivos cuenta con mayor transparencia y obedece en mayor medida a elementos verificables.
2. *Profesionalización de la selección.* Aun cuando hay aspectos que deben mejorar y perfeccionarse, a la luz tanto de la experiencia internacional como de los propios actores de este proceso, los concursos de directores a través de la ADP han profesionalizado el proceso y permitido avanzar en la definición de perfiles en base a competencias de liderazgo e institucionalizado la evaluación del desempeño.
3. *Formalidad del proceso y mayores exigencias a los postulantes.* Este aspecto aporta a elevar el estatus de los líderes educativos y a motivar a otros profesionales a capacitarse y participar de estos procesos.

125

5.2 ASPECTOS A MEJORAR Y PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO

El estudio identifica un total de 22 propuestas de mejoramiento del sistema de selección de directivos, las que se agrupan en torno de diez ámbitos o aspectos (A) en los que se identificaron espacios de mejoramiento, ya sea a nivel general o referidos a procesos específicos.

A1. El mayor requerimiento que surge en el sistema actual es la necesidad de alinear los instrumentos y exigencias del sistema de selección de directivos con las del resto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. En Chile existen conjuntos de estándares y compromisos formales de gestión que afectan a los directivos a través de tres instituciones: la Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación.

Propuesta:

1. Alinear estándares e intereses de todas las agencias del Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (o equivalente) con la definición de competencias y compromisos de gestión del

SSD, con el fin de contar con un conjunto único de instrumentos para los procesos relacionados con el reclutamiento y desarrollo profesional de los directivos.

A2. A nivel general, es necesario mejorar la calificación de los actores que participan y asumen responsabilidades en el proceso de selección de directivos. Los equipos del sector educativo reportan requerir mayores conocimientos en temas de competencias y políticas de recursos humanos. Asimismo, los equipos de las empresas asesoras externas manifiestan la necesidad de estar al día con la normativa educacional y con los fundamentos de la reforma en curso.

Propuestas:

1. Implementar procesos permanentes de calificación de todos los actores que participan en alguna etapa del proceso de selección de directivos. En particular:
 - Capacitar periódicamente a los equipos municipales (sostenedores) en temas de recursos humanos para que cuenten con herramientas que les permitan guiar de forma exitosa el proceso de selección de directores.
 - Capacitar periódicamente a los profesionales de las empresas asesoras externas (EAE) en temas de procedimientos, competencias de liderazgo escolar y generales de educación pública.
 - Capacitar periódicamente a los docentes que forman parte de la Comisión Calificadora.
2. Estandarizar procesos a través de protocolos y manuales que permitan compartir de manera más fácil los procedimientos básicos. Asimismo, se propone trabajar de manera coordinada los procesos de calificación con herramientas pertinentes, fáciles de usar y de acceso público.

A3. Otro aspecto general a mejorar son las características de la relación del sector educativo con las EAE, ya que se valora la participación de profesionales externos que aportan conocimientos y distinciones que enriquecen la discusión sobre el proceso de selección. Asimismo, se reconoce el trabajo de preselección, por tratarse de procesos específicos que los municipios escasamente implementaban en el pasado. Sin perjuicio de lo anterior, se identificaron aspectos que pueden ser mejorados significativamente.

Propuestas:

1. Actualizar los valores de pago a las EAE a valores de mercado y cambiar la modalidad de pago, en términos de equilibrar las exigencias financieras entre las partes.
2. Mantener un sistema actualizado de EAE que incluya la evaluación de los sostenedores sobre los trabajos realizados y sobre el desempeño de los directores electos.
3. Alinear procesos de trabajo de las EAE en torno a herramientas y reportes mínimos comunes, con el fin de avanzar en una mejor comprensión del proceso de todas las partes, y asegurar que los procesos básicos se cumplen en todos los casos, sobre lo cual se agregan las características propias de cada contexto. Se propone que las EAE compartan también pautas de entrevistas, test y otros para detectar eficientemente las competencias de los postulantes, sobre la base de una metodología de aprendizaje conjunto entre instituciones especializadas.

A4. Los actores entrevistados coinciden en los aportes en transparencia que ha implicado utilizar la plataforma del sistema de selección⁹, y es posible anticipar una serie de otros servicios tecnológicos que pueden permitir potenciar procesos de gestión y facilitar el logro de los objetivos de la ley en el corto plazo.

127

Propuestas:

1. La plataforma tiene el potencial de facilitar el acceso a bases de postulación, manuales, protocolos y otras herramientas similares que apoyen a todos los actores involucrados.
2. La plataforma puede ser una herramienta de gestión de información del proceso de selección de directivos. Se propone montar un sistema que genere indicadores y registros que permitan bajar los costos de transacción y optimizar procesos a nivel nacional. Mantener un registro de vacantes a nivel nacional, por ejemplo, sería de gran utilidad.
3. De manera complementaria, la plataforma puede apoyar a la regulación de plazos del proceso. El sistema puede tener indicadores y alertas que permitan a la comunidad educativa monitorear el avance del proceso en relación a la planificación.

⁹ www.directoresparachile.cl

A5. Un ámbito de mejoramiento clave es considerar la participación de la comunidad educativa que recibirá al nuevo director en las distintas etapas del proceso, en la línea que siguen los países que cuentan con sistemas educativos con altos niveles de aprendizaje. De manera particular resulta importante conocer las necesidades de la comunidad educativa de manera previa al proceso de selección, con el fin de que las bases y los perfiles directivos consideren el contexto específico de cada caso.

Propuestas:

1. Involucrar a la comunidad educativa en la elaboración de bases y perfiles directivos, otorgando e institucionalizando espacios de participación de la comunidad donde puedan manifestar las necesidades y expectativas sobre la gestión de los directivos.
2. Diseñar las bases de los concursos y perfiles en torno a competencias y que permitan reconocer los diferentes tipos de establecimientos y sus necesidades.
3. Incluir la participación de las EAE en la elaboración de bases y perfiles con el fin de aportar mayores criterios expertos en temas de competencias directivas.

128

A6. La Ley N.º 20 501 establece un nuevo marco regulatorio para la selección de directivos. Sin embargo, la decisión final de llamar a concurso los cargos directivos sigue siendo potestad de los alcaldes. Además, eventualmente, estos pueden no implementar nuevos procesos de selección, por diversos motivos.

Propuesta:

1. Regular el sistema de manera que sea obligatorio el concurso de directivos escolares para todos los responsables de la educación municipal. Un escenario favorable para este cambio puede ser la próxima reforma a la educación pública comprometida por la actual administración.

A7. Se registró un conjunto de puntos específicos en los que es posible mejorar la transparencia del proceso. Se debe considerar que en el caso de Chile el sistema escolar opera con altos niveles de desconfianza entre los distintos actores, por lo que el seguimiento de protocolos y el acceso público a la información son demandas relevantes para fortalecer el sistema de selección de directivos.

Propuestas:

1. Transparentar los criterios para la elección del docente que participa de la Comisión Calificadora.
2. Incorporar la obligatoriedad de que el alcalde –o aquel en quien él delegue la responsabilidad– entreviste a todos los candidatos de la lista elaborada por la Comisión Calificadora antes de tomar la decisión.
3. Publicar los criterios utilizados por el responsable para la decisión final sobre la selección.

A8. La evidencia internacional da cuenta de que existen competencias básicas comunes a los líderes educativos y que los sistemas de selección tienden a contar con sistemas de certificación de competencias y registros de postulantes certificados a nivel nacional. En el caso del sistema de Chile, las competencias se definen completamente caso a caso, el sistema de evaluación que se utiliza no cuenta con la robustez de un sistema de certificación de competencias y los interesados en postular deben realizar el proceso completo para concursar a cada cargo.

Propuestas:

1. Avanzar hacia un sistema de certificación de competencias de directores basados en estándares básicos definidos a nivel nacional de manera coherente con las directrices del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación: Agencia de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación y Superintendencia de Educación.
2. Crear un registro de directores que sea requisito para participar de cualquier proceso de selección, que vele por el cumplimiento de las competencias directivas y haga más eficiente el proceso de postulación y selección. Una referencia importante es el modelo de selección de docentes y directivos que utiliza el Ministerio de Educación de Colombia.¹⁰

¹⁰ Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002, Sistema Educativo Colombiano. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html

A9. Un aprendizaje importante a partir de la revisión de los casos de referencia, es que los sistemas educativos de altos resultados tienen una visión integrada sobre los procesos de selección y acompañamiento de los directores en el ejercicio de su cargo, especialmente en el caso de los directores nóveles. En los municipios visitados a los fines de este estudio, fue posible verificar que, por iniciativa propia, en algunos casos se han implementado iniciativas de acompañamiento de los nuevos directores en sus cargos.

Propuestas:

1. Crear un programa de inducción y acompañamiento al director cuando inicia su cargo (especialmente para los directores nóveles). Los directores requieren inducciones y acompañamientos al menos el primer mes, e incluso de manera constante el primer año de ejercicio del cargo. Este programa debe tener directrices, responsables, opciones de apoyo de alta calidad y financiamiento.
2. Fomentar espacios de colaboración para que directores compartan experiencias. Se recomienda generar instancias de colaboración entre directores, a nivel comunal, regional y nacional, para compartir experiencias y oportunidades de mejora, a través de la instalación de comunidades de aprendizaje efectivas.

130

A10. El SSD de Chile no presenta ninguna conexión entre la evaluación de desempeño y los procesos de formación continua. Los convenios de desempeño, que son el instrumento de evaluación de la gestión, contienen en general compromisos difíciles de cumplir; la evaluación tiende a no tener consecuencias, y el foco del proceso está más centrado en lo punitivo y no está asociado a procesos de formación, que son siempre necesarios para un cargo que requiere un despliegue amplio y complejo de competencias profesionales.

Propuestas:

1. Diseñar convenios de desempeño que resulten una herramienta de apoyo real al seguimiento de la gestión directiva, con metas claras y alcanzables e indicadores que permitan evaluar la gestión, atendiendo a las particularidades de cada contexto escolar.
2. Vincular los resultados de las evaluaciones a la formación y al desarrollo profesional de los directivos; potenciar mecanismos de evaluación formativa y que se trabajen de manera periódica.

Cabe mencionar finalmente que en la mayor parte de los casos los espacios de mejoramiento y las propuestas se interrelacionan, en tanto se trata de un sistema que debiera responder de manera coherente al reclutamiento y posterior desarrollo profesional de los directivos. La clasificación que se presenta en esta sección tiene el fin de comunicar de la mejor manera posible las ideas y facilitar la identificación de aquellas innovaciones que se pueden implementar en el corto plazo y de las que requieren modificaciones de ley.

6. CONCLUSIONES

Se reportan en este documento los principales resultados de una investigación realizada por Grupo Educativo en el marco de la licitación de la primera evaluación que se realiza a esta línea de política pública. Este estudio se realizó a fines de 2014, cuando cerca del 50% de los establecimientos municipales han realizado un primer proceso de selección de directivos bajo esta nueva normativa.

El sistema de selección de directivos considera básicamente las etapas de evaluación de requisitos formales, preselección de candidatos y confección de una nómina, constitución de una Comisión Calificadora, el proceso de entrevistas de los candidatos de la nómina y, finalmente, el nombramiento de la persona seleccionada.

En sus elementos más distintivos, se trata de un concurso público al que puede postular cualquier docente interesado que cumpla con las bases y el perfil de competencias definido para cada cargo. Participa en el proceso una empresa asesora externa experta en selección de profesionales directivos para cargos públicos, que cumple principalmente las tareas de evaluación y preselección de candidatos. Finalmente, una Comisión Calificadora selecciona una nómina de candidatos elegibles y el alcalde (responsable de la educación pública en el territorio) selecciona al que será nombrado. El Consejo de la Alta Dirección Pública del Servicio Civil está representado en el territorio y participa durante todo el proceso de selección.

El estudio se basó en la revisión de referentes internacionales y de una investigación cualitativa aplicada en siete municipios del país que han implementado concursos para seleccionar directivos escolares.

Los principales hallazgos de la revisión de casos internacionales que cuentan con buenos resultados o avances en los aprendizajes de sus estudiantes, son los siguientes:

- La mayoría de los países cuentan con procesos claros y transparentes de selección de directores, coherentes con sus modelos educativos.
- Tienen comisiones o paneles de reclutamiento altamente calificados y con instrumentos diversos para la selección.
- En general, las decisiones son tomadas a nivel local.
- Para acceder a cargos directivos deben estar inscritos en registros de líderes educativos donde se miden tanto sus conocimientos como sus habilidades y actitudes.
- Para la evaluación de las competencias de liderazgo estos países también han avanzado hacia la elaboración de marcos de cualificaciones y estándares.

A partir de la evidencia recopilada de manera primaria a través de este estudio, y teniendo como marco las referencias internacionales, se identificaron los principales logros alcanzados del SSD y los espacios de mejoramiento.

132

Los logros se centran en la percepción de que el proceso de selección es riguroso y objetivo, que el sistema actual es más profesional y transparente que el anterior y que la formalidad del proceso permite motivar a una mayor cantidad de profesionales a participar en los concursos.

Los principales espacios de mejoramiento y sus respectivas propuestas de cambio son los siguientes:

- a) Es necesario contar con una visión global sobre la selección, evaluación y desarrollo profesional docente de los directivos. En este ámbito, las principales propuestas son las siguientes:
 - Alinear los requerimientos y perspectivas del sistema de selección directiva con las políticas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y las responsabilidades que estas entidades atribuyen a los directivos escolares: Consejo de Calidad de la Educación, Ministerio de Educación y Superintendencia de Educación.
 - Implementar un sistema de acompañamiento e inducción a los directivos, especialmente a los que ejercen este rol por primera vez (directores nóveles).
 - Diseñar un sistema de evaluación con foco formativo que permita asociar los compromisos que el directivo asume en su nombra-

- miento con su proceso de evaluación y con las oportunidades de formación continua de todo directivo con altas responsabilidades.
- b) Se sugiere también mejorar los conocimientos de todos los involucrados en los procesos de selección de directivos y disponer de herramientas comunes de alta calidad para garantizar el cumplimiento de procedimientos básicos y el uso de metodologías validadas. Las principales propuestas en este ámbito son:
 - Capacitar de manera periódica a todos los actores en aquellas materias que no son de su experticia profesional regular.
 - Disponer de herramientas y metodologías comunes, entre las que la plataforma informática puede ser de gran apoyo para ir fortaleciendo un aprendizaje común que mejore los procesos.
 - Mejorar la vinculación con las empresas asesoras externas, con el fin de potenciar el aporte que estos organismos realizan al proceso.
 - c) Se presentan también propuestas orientadas a considerar la participación de la comunidad educativa que recibe al director en distintas etapas del proceso, especialmente en la definición del perfil de competencias.
 - d) Un cuarto ámbito de mejoramiento se relaciona con avanzar hacia un modelo que permita definir competencias básicas directivas a nivel nacional, contar con un sistema de certificación de competencias y con un registro de postulantes certificados, de manera independiente a cada proceso de selección en particular.

Los resultados de este estudio quedan a disposición del Servicio Civil para futuros perfeccionamientos a la ley, así como también para ser considerados en el diseño o actualización de sistemas de selección de directivos en otros países de la región.

BIBLIOGRAFÍA

- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de Chile (2013). «Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study». *OECD, Education Working Papers*, 99, pp. 3-79. doi: 10.1787/19939019.
- CHAPMAN, J. (2005). «Recruitment, retention, and development of school principals». París: International Institute for Educational Planning (IIEP) - UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140987e.pdf>.

- CLIFFORD, M. (2012). *Hiring quality school leaders challenges and emerging practices*. Naperville, Illinois: Quality School Leadership - American Institute For Research.
- FULLAN, M. (2011). *Seminar Series 204: Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education Seminar.
- LEITHWOOD, K. y otros (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. Nueva York, NY: The Wallace Foundation.
- MCKINSEY y COMPAÑY (2007). «How the world's best-performing school systems come out on top». Disponible en: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- MINEDUC (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MUÑOZ, G. y MARFÁN, J. (2010). «Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuesta política». Disponible en: ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/informe_formacion_%20entrenamiento_de_directores_en_chile.pdf
- OECD (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices*, vol. IV. PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201156-es.
- VOLANTE, P. (2009). «Influencia de la dirección escolar en logros académicos». Tesis doctoral inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

Luz Yolanda Sandoval Estupiñán *

SÍNTESIS. En este artículo se presenta una experiencia de formación profesional para directivos de instituciones educativas que se desarrolla en Colombia. Si bien las exigencias y modalidades de formación varían según las especificidades y realidades de cada país, adoptando formas y perspectivas diversas, esta apuesta colombiana puede constituirse en un referente para Iberoamérica y dar luces a quienes se dedican a formar los directivos escolares.

Comenzamos por dar cuenta brevemente de lo que acontece en Colombia respecto de la formación de directivos escolares, para presentar luego una fundamentación antropológica en la que se inscribe esta innovación. En tercer lugar se describen las características innovadoras del programa y su pertinencia para Colombia e Iberoamérica, y finalmente se concluye que el *ethos* es el cauce natural por el que la innovación se lleva a cabo, y que el carácter innovador está en quienes innovan y en quienes aprovechan la innovación, en la mejora de los protagonistas del cambio –en la medida en que ambos interactúan–, generando un impacto duradero para la reconfiguración social.

Palabras clave: formación de directivos; innovación; institución educativa; directivos escolares; *ethos*; Colombia.

UMA EXPERIÊNCIA INNOVADORA NA FORMAÇÃO DE DIRETIVOS ESCOLARES NA AMÉRICA IBÉRICA

SÍNTESE. Neste artigo, apresenta-se uma experiência de formação profissional para diretivos de instituições educativas que se desenvolvem na Colômbia. Se bem as exigências e modalidades de formação variem conforme as especificidades e as realidades de cada país, adotando formas e perspectivas diversas, esta aposta colombiana pode constituir um referente para a América ibérica e, ao mesmo tempo, destacar os que se dedicam a formar os diretivos escolares.

Começamos por expor, brevemente, o que acontece na Colômbia em relação à formação de diretivos escolares, para, a seguir, apresentar uma fundamentação antropológica na qual se inscreve esta inovação. Em terceiro lugar, descrevem-se as características inovadoras do programa e sua pertinência para a Colômbia e a América ibérica e, finalmente, conclui-se

* Profesora. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana, Colombia. Doctora en Educación por la Universidad de Navarra, España.

que o ethos é o leito natural pelo qual se leva a cabo a inovação, e que o caráter inovador está nos que inovan e nos que aproveitam a inovação, na melhoria dos protagonistas da mudança – na medida em que ambos interatuem –, gerando um impacto duradouro para a reconfiguração social:

Palavras-chave: formação de diretivos; inovação; instituição educativa; diretivos escolares; ethos; Colômbia.

AN INNOVATIVE EXPERIENCE IN TRAINING SCHOOL DIRECTORS IN LATIN AMERICA

ABSTRACT. This article presents an experience of professional training for directors of educational institutions which takes place in Colombia. While the demands and forms of training vary depending on the specificities and the realities of each country, if we adopt different forms and different perspectives, the Colombian may become a benchmark for Latin America and give light to those engaged in training school directors.

We start by giving a brief summary of what happens in Colombia on training of school directors, and present an anthropological foundation on which this innovation is based. Thirdly, we describe describes the innovative features of the program and its relevance to Colombia and Latin America, and finally we conclude that the ethos is the natural channel through which innovation takes place, and that the innovative character is inside those who innovate and those who take advantage of innovation, improving agents of change –to the extent that both interact–, creating a lasting impact for the social reconfiguration.

Keywords: training of directors; innovation; educational institution; school directors; ethos; Colombia.

1. INTRODUCCIÓN

La formación de los directivos escolares como protagonistas del cambio tiene una gran relevancia para Iberoamérica, por el impacto de esta formación en el direccionamiento de las instituciones y en la calidad de la educación.

El directivo escolar, en el mejor de los casos, cuenta con una formación de base en educación y alguna experiencia laboral en el campo educativo, pero no ha recibido una formación que le permita asumir profesionalmente la acción directiva. Llanes y otros (2014) plantean que los rectores y directivos de centros educativos en Colombia inician como normalistas, luego se vuelven licenciados y posteriormente realizan especializaciones y maestrías. En general, los rectores realizan su trayectoria profesional vinculados al magisterio, como es el caso de la gran mayoría de los rectores oficiales. Los que forman parte del sector privado, en tanto, en ocasiones son profesionales de diferentes áreas que identifican su vocación de docentes y se vinculan al

sector educativo, en el cual con los años van desarrollando una trayectoria. Muy pocos del sector público y privado han realizado estudios específicos en administración o gestión educativa.

Estudios como los de Braslavsky y Acosta (2001), Braslavsky (2006), Albornoz (2007), Gairin (2009), Pont, Nusche y Moorman (2009), Sandoval y otros (2008), OCDE (2012), Hué, Esteban y Bardisa (2012), Donoso y otros (2012) y Bernal e Ibarrola (2015), entre otros, dan cuenta de las tendencias y necesidades de formación de los directivos escolares, del impacto de su formación en la calidad de la educación y de las problemáticas que se registran en las instituciones educativas, dada la complejidad de los entornos en los que se desenvuelven. Muy pocas publicaciones, en cambio, se ocupan de las experiencias de los programas de formación de los directivos escolares. Por ello, nos ha parecido de gran utilidad presentar en este monográfico una iniciativa de formación posgradual para los directivos escolares, aprovechando el espacio para el intercambio de experiencias.

Con el propósito de compartir la experiencia de nuestra propuesta de formación de directivos de instituciones educativas, hemos recorrido varios pasos. En primer lugar, mostramos brevemente cuál es el marco en el que se desarrolla la formación de los directivos escolares en Colombia, para luego exponer en qué fundamentos teóricos se inscribe la innovación, en qué consiste la misma, cuál es el carácter innovador y por qué la virtud es un elemento clave para entenderla. Posteriormente, señalamos las características del programa y su pertinencia para Colombia e Iberoamérica, y describimos cómo la consistencia de la propuesta y algunas de las manifestaciones de los protagonistas del cambio permiten inferir que configurar *ethos* a través de la formación de los directivos escolares es el cauce de la innovación para el cambio social, en un mundo globalizado que evidencia grandes avances científicos y tecnológicos pero, al mismo tiempo, un subdesarrollo moral.

2. LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES EN COLOMBIA

Llanes y otros (2014) realizaron un estudio diagnóstico para determinar quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia, una investigación que aporta información valiosa para caracterizar el perfil de los rectores y directores del sector público y privado.

El informe reporta que en Colombia hay 19.706 directivos escolares que se desempeñan en el sector oficial y privado. El sector público cuenta con un aproximado de 7.886 rectores y directores de centros educativos.

Cerca del 60% de los rectores están ubicados en zona urbana y el restante 40% en la zona rural. El sector privado tiene 11.820 rectores y directores de centros educativos, de los cuales el 95% se ubica en zona urbana.

Los rectores y directores de instituciones educativas tienen altos niveles de formación académica: el 53,7% de los públicos y el 64,3% de los privados tienen posgrado, lo que indica que los del sector privado tienden a tener mejores niveles de formación que los del público. El posgrado que predomina es nivel de especialización. Hay mayor porcentaje de rectores con maestría en el sector privado (37,0%) y menor en el sector oficial (22,1%). La mayoría de los rectores y directores de centros educativos –el 76,3% del sector público y el 88,6% del privado– tienen pregrado y posgrado en programas de ciencias en Educación.

La tendencia en la formación de los directivos escolares es a realizar especializaciones, no maestrías, y a cursarlas en temas de educación, no en administración o gestión educativa. En este campo solo tienen formación, en el sector público, el 15,4% en pregrado y el 31,6% en posgrado, mientras que en el sector privado, el 10,3% en pregrado y el 30,3% en posgrado.

138

Asimismo, el estudio da cuenta de que en Colombia hay poca oferta de programas de formación para los directivos escolares, tanto en pregrado como en posgrado. Se identificaron siete programas de pregrado y/o posgrado en administración o gestión educativa, en las nueve universidades que formaron parte del estudio. La mayoría de los que cursan un pregrado lo hace en universidades públicas, mientras que los posgrados se hacen en universidades privadas.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que en Colombia hace más de 20 años que no existe un programa formal a nivel de pregrado que forme profesionalmente a los directivos escolares. El decreto 272 de 1998, que reglamentó los programas académicos de pregrado y posgrado en educación, acabó con los programas de licenciaturas en administración y supervisión educativa que existían en el país y se dedicaban a formar profesionalmente aspirantes a cargos directivos, al establecer que «los programas de pregrado en Educación ofrecerán énfasis en los niveles del sistema educativo, en las áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias profesionales específicas y en las modalidades de atención educativa formal y no formal» (art. 7).

Esta normativa ha conducido a que la formación profesional de directivos en el ámbito educativo se concentre en los niveles de posgrado, con mayor preponderancia en los de especialización. Actualmente en Colombia se registran 24 programas de posgrado que se orientan a la formación en gestión educativa o áreas afines, de los cuales catorce son especializaciones

con un alto porcentaje en gerencia educativa (diez), en gestión (tres) y en dirección (uno), mientras que los diez restantes son maestrías. De estas últimas, solamente dos se orientan específicamente a la formación profesional de directivos en ejercicio de colegios y universidades; seis son en educación, y ofrecen un énfasis en liderazgo, gestión, y política educativa, y dos hacen referencia a calidad de la educación.

De las dos maestrías que tienen como propósito la formación profesional de directivos en ejercicio de colegios y universidades, una es la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, única en el país en ese nivel de formación posgradual en el momento de su creación, en 2008, y la otra es la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, creada en 2011. La primera, que funciona en Chía, Bogotá, en el centro del país, se orienta a recuperar la institucionalidad a través del *ethos* humano, *ethos* profesional y *ethos* docente y del directivo docente, y a la alta dirección para la excelencia educativa. La segunda, implementada en Cali, en la zona occidental, se fundamenta en la educación como servicio y en el *management*.

3. EL CARÁCTER NOVEDOSO DE LA INNOVACIÓN

139

¿Por qué referirnos a la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas como un programa de formación de directivos con características innovadoras? ¿En qué fundamentos teóricos nos apoyamos para destacar su carácter innovador y cuál es el cauce a través del que se alcanza la innovación?

La innovación debe ser entendida en un marco más amplio del que se viene considerando. No deja de ser llamativa la abundante bibliografía que sobre esta cuestión podemos encontrar, bien sea especializada o no (GROSSMAN y HELPMAN, 1991; HEERTJE, 2006; BYGRAVE, 1993). Quizá tanta proliferación, de una parte, puede conducir a crear cierta confusión sobre lo que se entiende por innovación y toma de decisiones, y de otra, responde al deseo expreso de clarificar qué se entiende por *innovador* (BUCHHOLZ y ROSENTHAL, 2005). Como la innovación en sus inicios se vincula al enfoque que de ella dan los economistas (MCCRAW, 2007), la innovación tiende a polarizarse en el proceso y en los resultados de la iniciativa emprendedora (SCHUMPETER, 1912).

La innovación, señala Rodríguez (2002), reclama algo más que proceso y situación, aunque ese algo más incluya las características de proceso y la situación. La innovación se da en la relación –cuyo sentido viene dado por los sujetos de esa relación– y la acción que de ahí se deriva.

Sin embargo, lo esencial es la novedad que aporta la acción innovadora de acuerdo con las actitudes de quien lleva a cabo esa acción. El carácter de novedad permite enraizar la innovación en quien innova y poner más el acento en las personas que en los procesos que conllevan toda innovación (RODRÍGUEZ, 2002).

La persona es quien innova. Esta afirmación puede parecer obvia; sin embargo, en el enfoque economicista la acción innovadora va unida a la función que cumple en la sociedad –o en el mercado- el innovador, sea educador, empresario o trabajador. La consideración personal es, justamente, la que le otorga sentido a la función innovadora.

Si en lugar de situar el punto de mira en la acción innovadora lo hacemos en la persona que actúa como innovador, muy probablemente podrá observarse que esa acción tiene su origen en el carácter donal de la persona, en cuanto que lo que es propio de ella es donar u ofrecer (POLO, 2010). Todo ofrecimiento conlleva una novedad que hace que lo ofrecido –innovado– tenga ese valor añadido y lo haga valioso para quien lo necesita. La persona es el único ser capaz de ofrecer algo nuevo que ningún otro puede, dar más que él mismo.

140

Curiosamente, y de modo muy distinto a como hoy se percibe, la innovación vista desde la persona que innova es en realidad contraria al individualismo. Difícilmente se podrá innovar si no se tienen en cuenta las necesidades del otro, así como el mejor modo de satisfacerlas. De ahí que la innovación remita de manera directa a la acción social, a la interacción de los diversos agentes en los que se establece esa relación por el intercambio que se lleva a cabo de acuerdo con lo innovado y lo requerido por aquel o aquellos a quienes se dirige la innovación.

La innovación resalta el papel estelar de quien innova en una comunidad educativa en la medida en que ese carácter innovador le lleva a abrirse a los demás, y en esa apertura detecta aquello que puede mejorar tanto a quien demanda como a quien ofrece (FONTRODONA, 2002). El bien perseguido por el innovador, obviamente, es el bien requerido, pero si no se da esa apertura previa hacia el otro, será difícil que se pueda percibir un bien y el modo de satisfacerlo.

La innovación se toma como manifestación precisa de un ámbito en el que pueda ser reconocida. Una adecuada interpretación del ámbito la lleva a cabo Martín López (2000) cuando señala:

[El ámbito] está constituido por relaciones entre personas, que se fundamentan cognoscitivamente en representaciones y que poseen la coherencia que les proporcionan las actitudes que entre sí mantienen los individuos, las pautas institucionalizadas y las metas que de modo más o menos permanente, se persiguen.

De esta definición podemos destacar tres características propias del ámbito: es relacional, tiene una fundamentación cognoscitiva y posee coherencia en las actitudes.

Lo primero que se advierte en la interacción –y por consiguiente en el plexo de interacciones– es que es relacional. En esa relación algo se busca, pues de lo contrario no tendría sentido la relación. Aquello que se busca es el bien común que constituye y caracteriza a la relación, y es lo que atrae y hace efectiva la relación. A su vez, es lo que permite diferenciar un ámbito relacional de otro. Sin embargo, la existencia de ese bien común exige conocerlo como tal, ya que solo la advertencia de algo –el conocimiento de la verdad que lo acompaña– hace posible desearlo y moverse para su logro.

A su vez, este conocimiento del bien común que se persigue en la relación reclama una coherencia en las actitudes; coherencia que exige, por parte de quienes actúan, el esfuerzo en el logro de ese bien común. Dicho de otra forma, el ejercicio y la puesta en práctica de las virtudes que aseguran el logro de lo conocido. Actuando así, la relación facilita y asegura el crecimiento personal en la medida en que la adquisición de nuevos hábitos morales nos abre las puertas para el logro de fines mayores, susceptibles de ser conocidos.

El carácter innovador va unido al bien común que se persigue en la relación. Este aspecto se aprecia nítidamente en la relación entre educando y educador, en especial cuando la educación es vista como «ayudar a crecer» (POLO, 2006). Si el bien que se innova poco o nada tiene que ver con la necesidad del otro, sencillamente no se acepta. Todo ofrecimiento exige la búsqueda del bien del otro para que realmente pueda ser ofrecido y aceptado. En la aceptación se ve con nitidez que lo donado –lo innovado– adquiere el verdadero sentido, y ambas partes salen creciendo de esa relación.

La noción de ámbito nos hace ver que la innovación requiere un espacio –el centro educativo como comunidad de personas al servicio de la sociedad (SANDOVAL, 2008b)– para que pueda darse. Pero también la misma noción de ámbito marca las pautas de cómo ha de llevarse a cabo esa relación. La innovación desde el carácter personal reclama unas condiciones para el recto ejercicio de la innovación y unas virtudes, que pueden ampliarse en RODRÍGUEZ (2002, pp. 180-184).

4. EL *ETHOS* HUMANO Y DOCENTE, CAUCE DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Hasta ahora nos hemos centrado en que la innovación es una acción humana que se da en la interacción con el otro, y en la novedad que está dada por las actitudes de quien aporta la acción innovadora: la persona. La innovación requiere además de un ámbito, que es relacional, un conocimiento y una coherencia de las actitudes con el bien común; por tanto, exige el ejercicio de la virtud.

Cabe en este momento preguntarnos por el cauce a través del cual se da de un modo natural la innovación en la institución educativa. La respuesta a esta cuestión se desprende de lo ya dicho. Si la virtud es clave para la innovación, el *ethos* docente será el cauce natural a través del cual se debe llevar a cabo la innovación. Centrémonos brevemente en esta cuestión para discernir por qué señalamos que el *ethos* es el cauce adecuado para la innovación.

El *ethos* docente y del directivo-docente es el modo de ser que se va configurando en el educador y en el directivo por el ejercicio profesional, y que se manifiesta en su coherencia de vida, al ir dándose cuenta de que su trabajo le es de gran utilidad para avanzar en su propia humanización o crecimiento personal (TOWNSEND, 2011). Una educación será de calidad si en las instituciones educativas los docentes y directivos escolares consiguen que su propia tarea sea un acto ético.

142

El educador como profesional debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno: ha de ser un acto personal bueno, en sí y en sus consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno (CARDONA, 2001).

Cultivando su carácter docente y asumiendo un compromiso en la tarea desempeñada, será un profesional ético y eficaz.

La acción educativa del *buen docente* y el *docente bueno* está enmarcada dentro de la tarea de buscar que el alumno adquiera capacidad para autogobernar su propia vida, lo que le lleva a una constante y permanente dedicación para que el mismo alumno, reforzado en su acción, logre la mejora personal. Y esto es posible porque por el hecho de ser enseñante, el docente adquiere una autoridad y una responsabilidad ante el alumno. La autoridad se refleja en el proceso de aprendizaje del alumno, quien pone todos los medios para seguir las enseñanzas del docente e intenta conocer lo que su maestro le enseña desde un contexto concreto.

El docente y el directivo docente que tiene autoridad es aquel que cultiva el *ethos* docente –directivo docente–; es decir, es quien cultiva las virtudes propias que configuran ese *ethos* profesional y le otorgan la autoridad reconocida por su saber y por su saber hacer el bien (ALTAREJOS y otros, 2003). Así entendida la autoridad, podríamos entonces decir que es suficiente siempre y cuando el docente sea consciente de que el cultivo de esas virtudes es esencial al desarrollo de su trabajo y le acompaña durante toda la vida.

Las virtudes que conforman el *ethos* docente son especificaciones de las virtudes humanas. Conviene tener presente que la profesión no abarca todas las dimensiones de la existencia; el profesional actúa también en otros ámbitos que conllevan otras posibilidades de desarrollo habituales. Por otra parte, la profesión emplaza de alguna manera a todas las facultades propiamente humanas; de no ser así, el trabajo será deshumanizador, pues atentará contra la integridad y la unidad de la persona. Así, los hábitos profesionales pueden contemplarse como concreciones, como especificaciones del *ethos* humano común.

De acuerdo con estas especificaciones, queda patente que la propuesta señalada acerca de las virtudes que acompañan al *ethos* docente puede ser ampliada, porque en la práctica es indiscernible el *ethos* docente del *ethos* humano, y porque la impronta personal en lo realizado depende básicamente de ese *ethos* humano. He ahí la importancia de resaltar la idea del docente: un docente que profesa un saber y transmite lo sabido haciéndose cargo de la situación de cada quien, atendiendo a la diversidad de la individualidad, de la unicidad personal, que es el alumno. De ahí que el *ethos* docente sea el cauce de la innovación más propio y natural en una institución educativa.

5. UNA INICIATIVA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN COLOMBIA PARA DIRECTIVOS

5.1 ÁMBITO DONDE SE DESARROLLA LA INNOVACIÓN

La Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas se fundamenta en la misión y visión de la Facultad de Educación, en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de La Sabana, de Chía, Colombia. La madurez y solidez alcanzada por la Facultad de Educación con los programas de formación de directivos, por más 30 años con la licenciatura en Administración y Supervisión Educativa, que ha aportado al país 4.671 directivos docentes formados en pregrado; de 20 años con la Especialización en Gerencia Educativa, que ha formado 915 directivos

escolares y universitarios en posgrado, y de 45 años en la formación pedagógica del docente del sistema escolar colombiano, formando más de 11.000 profesores, fueron algunas de las razones que le llevaron a innovar y generar este nuevo programa de maestría, incorporando el conocimiento acumulado sobre la dimensión *institucional* del fenómeno educativo, desde la óptica de la dirección y de la gestión.

La propuesta en su diseño fue el resultado de un trabajo colaborativo, de investigación y reflexión de dos años, realizado por los equipos académicos y administrativos en las distintas instancias académicas de la Universidad de La Sabana. Es importante resaltar dos trabajos que iluminaron su diseño: uno de ellos aportó la mirada sociológica sobre las necesidades de formación del directivo de las instituciones educativas colombianas, que se puede consultar en Camargo y otros (2007) y en Sandoval y otros (2008a), y el otro sumó la reflexión antropológica de la institución educativa y de una educación de calidad (SANDOVAL, 2008b).

El programa lleva siete años de funcionamiento, ha atendido a 315 directivos de colegios y universidades, del sector público y privado, y cuenta con 202 graduados y 89 estudiantes activos, presentando un 95% de retención.

144

El 80% de los estudiantes actuales son rectores y coordinadores en los colegios públicos de Bogotá. Esto se debe a una política de formación de excelencia para los docentes y directivos docentes del sector oficial de Bogotá, que apunta al mejoramiento de su desempeño profesional y a que realicen trabajos de innovación e investigación educativa que impacten los contextos específicos donde se desempeñan. Los profesores y directivos docentes cuentan con una financiación del 70%. Algunas de las 16 universidades de alta calidad –oficiales y privadas–, como la Universidad de La Sabana, apoyan con una financiación del 20%, asumiendo el docente o directivo docente el 10% restante. Actualmente, cerca de cinco mil docentes y directivos docentes son beneficiarios de su formación posgradual. Otras regiones del país y el Ministerio de Educación Nacional han iniciado un proceso similar.

5.2 CARACTERÍSTICAS INNOVADORAS DEL PROGRAMA

La fundamentación teórica expuesta en los acápites anteriores nos permite precisar que el origen de las innovaciones está en las personas, como protagonistas del cambio, y, por tanto, en las instituciones como garantes de la consolidación de la innovación para generar impactos duraderos en la sociedad. Nos preguntamos entonces: ¿cuáles son los elementos novedosos de esta iniciativa? y ¿quiénes son los actores del cambio?

Una primera característica que resalta en este programa de formación de directivos es la articulación entre el PEI de la universidad y la identidad del programa. La Universidad de La Sabana es una Institución Civil de Educación Superior, constituida como fundación sin ánimo de lucro, cuyo objetivo principal es la búsqueda, el descubrimiento, la comunicación y la conservación de la verdad en todos los campos del conocimiento con fundamento en una concepción cristiana del hombre y del mundo. Esa búsqueda permanente de la verdad se alcanza a partir del trabajo bien hecho y de la coherencia de vida de toda la comunidad académica proyectada en la docencia, la investigación y las actividades que de forma articulada promueven el desarrollo de la sociedad a partir de la proyección social (Universidad de La Sabana, PEI, 2003).

Estos principios rectores están presentes en los objetivos del programa, por cuanto la maestría que forma a los directivos de las instituciones educativas pretende contribuir al mejoramiento de la sociedad a través de la formación integral de sus estudiantes y graduados, quienes, a partir de un concepto de servicio y del reconocimiento de la persona humana, buscan y promueven el descubrimiento de la verdad y el aseguramiento de comportamientos éticos para la reconfiguración social.

La maestría tiene como objetivo que los profesionales graduados contribuyan al mejoramiento de la calidad de las instituciones, programas y proyectos educativos, aporten soluciones a problemáticas relacionadas con la dirección, la gestión y la formación integral de la persona en los diferentes niveles educativos a partir del desarrollo de sus habilidades directivas, pedagógicas, administrativas y comunitarias, de la investigación aplicada y de una práctica reflexiva, en sus contextos reales de trabajo (Universidad de La Sabana, PEP, Maestría, 2013).

Este programa de formación posgradual justifica su razón de ser en que la institución educativa colombiana necesita directivos líderes con capacidad para asumir su función profesionalmente, con cualidades personales y competencias directivas fundamentadas en el conocimiento profundo de la organización educativa, objeto de su acción directiva y con clara comprensión de los contextos educativos complejos y cambiantes. Para ello, fundamenta su acción formativa en un enfoque antropológico de las organizaciones y de la educación (Universidad de La Sabana, Proyecto Educativo de Programa, PEP, Maestría, 2013).

Una segunda característica que define al programa consiste en el propósito de recuperar la identidad de la institución educativa como una institución autónoma, formadora y humana, poniendo énfasis en la finalidad educativa y la formación de los hábitos y los comportamientos éticos.

Vale la pena resaltar que este programa de formación pretende rescatar el contenido educativo y la esencia de la educación que se ha ido perdiendo en los programas de formación de docentes y directivos docentes, por varias razones, entre ellas:

- a) Algunos de estos programas se han centrado más en el quehacer en la educación entendida como actividad (*poíesis*) que en la enseñanza, y se han olvidado de la acción formativa (*práxis*). De acuerdo con Altarejos y Naval (2004), una educación de calidad integra necesariamente esa dualidad.
- b) En la institución educativa se ha acentuado la función socializadora, dejando de lado el desarrollo de la sociabilidad, que si bien es tarea central de la familia, la institución educativa debe cuidar su integración.
- c) En las últimas décadas han incursionado profesionales procedentes de disciplinas diferentes a la educación, tanto en la alta dirección como en la docencia, lo que ha llevado a que la institución educativa esté ante argumentos no educativos (CAMARGO y otros, 2007). La mirada que tienen de la educación desde estos profesionales es una aproximación a la educación desde la economía, la administración de empresas o la psicología, y no desde lo esencialmente educativo, que es filosófico, antropológico y ético.
- d) En los planes de estudio de algunos de los programas de formación de los directivos escolares y de los profesores no se incluyen espacios formativos relacionados con antropología filosófica, la filosofía de la educación y la ética del quehacer educativo.

Una tercera nota distintiva de la Maestría consiste en promover, a partir de las formas relacionales y de la innovación curricular en las instituciones y en el mismo programa, la configuración de *ethos* personal, *ethos* docente y *ethos* institucional, para recobrar y fortalecer la institucionalidad, entendida esta como el conjunto de conductas pautadas y compartidas por una comunidad educativa que se llevan a cabo a través de la norma (ética) y la costumbre (cultura).

Lo que se institucionaliza de la conducta es la relación de *alter a ego*, y viceversa. Y esa reciprocidad es la clave de la conducta institucionalizada. Puesto que la institución posee una configuración normativo-cultural (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2002), esta permite que una conducta sea susceptible de ser institucionalizada cuando presenta una orientación estable,

previsible y aprobada; fundamentada en unos principios rectores, en unos valores propuestos en el PEI de las instituciones educativas que, vividas por una comunidad, configuran cultura.

Este propósito de recuperar institucionalidad surge como respuesta a las características de la problemática social actual (SANDOVAL, 2008b), a la crisis social que se pone de manifiesto en el malestar social, expresado en términos culturales y psicológicos: la des/orientación de valores, el vacío existencial, la pérdida de significado vital proporcionada por las tradiciones religiosas, el relativismo cultural, la sustitución de la ética de la virtud con la ética de las emociones, y así sucesivamente (DONATI, 2010); a la crisis del hombre moderno que se evidencia en el individualismo, la deshumanización, la ruptura de las relaciones, el incremento de racionalidad instrumental y el deterioro del tejido social.

Para ello, encamina su accionar a humanizar la educación y la gestión en las organizaciones, direccionándolas a partir de los postulados del enfoque antropológico como configurador social (SANDOVAL, 2008b).

Una cuarta característica está en la capacidad para alcanzar el logro de los objetivos planteados por el programa a través del diseño y desarrollo curricular, al no solo privilegiar a través de espacios y procesos formativos la racionalidad instrumental –como la mayoría de los programas que forman directivos escolares– sino también al buscar intencionalmente la integración de las demás racionalidades: teórica, práctica y relacional. Desde esta perspectiva, orienta al directivo en la toma de decisiones fundamentada en la racionalidad práctica e iluminada por las conductas pautadas, de acuerdo con las normas y la cultura, y no solo con los procedimientos. Contribuye también desde su acción educativa a la formación del criterio, mostrando los alcances y limitaciones de las teorías y su implicación en la educación, el compromiso ético en la toma de decisiones y en las actuaciones consistentes, que se han de evidenciar no solamente en un *saber hacer* sino, ante todo, en un *saber obrar*, integrando *eficacia* y *ética*.

Una quinta característica que identifica a este programa es el fortalecimiento de las habilidades *dirección* y *gestión educativa* en los cuatro campos de su acción directiva: estratégica, pedagógica, administrativa (que incluye el aspecto financiero, los procesos y procedimientos, el mercadeo y el talento humano) y comunitaria. Este fortalecimiento se concreta a través del aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en la solución de problemas y el método de caso. Este eje, que desarrolla la competencia técnica en el directivo, se articula o está anclado en un conocimiento profundo de la dimensión antropológica y sociológica de la institución educativa, en un

saber educativo, pedagógico y directivo, que le ha de permitir crecer no solo en competencia técnica sino también en las cualidades éticas que le han de llevar a un saber obrar y a la toma de decisiones asertivas.

Con miras a dar respuesta a las demandas y tendencias actuales de la educación y de la sociedad, desarrolla tres espacios formativos: Gestión *e-learning*; Sociedad, familia y educación, y Política educativa.

Una sexta característica de esta Maestría se aprecia en el eje de profundización que permite al estudiante optar por una de las alternativas ofrecidas, que responden a las necesidades de las instituciones educativas: clima y cultura institucional, resolución de conflictos, calidad de la institución educativa, liderazgo y *coaching* educativo, y pedagogía empresarial. Desde este campo de formación se desarrollan las competencias investigativas y la capacidad integradora del estudiante –poniendo en juego sus cualidades, habilidades y conocimientos–, para dar respuesta a los problemas más sentidos de las instituciones educativas donde laboran, buscando el mejoramiento, a través de un ejercicio investigativo y de su propia transformación personal para lograr una transformación social.

148

La intervención de las problemáticas se realiza a partir de la antropología trascendental y la sociología relacional, y las metodologías propias para el análisis de situación particular y el estudio de caso.

5.3 PERTINENCIA DE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA IBEROAMÉRICA

Cabe aquí preguntarnos por qué esta experiencia de formación para directivos de instituciones educativas es pertinente para Iberoamérica; a qué problemáticas sociales de los países de la región está dando respuesta esta propuesta de formación, y cuáles son las necesidades de formación del directivo escolar que satisface o resuelve.

Podríamos dar una respuesta fundamentada en los estudios sobre las necesidades y las tendencias de formación del directivo escolar (DONOSO y otros, 2012), en los retos o desafíos de la gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica de Gairin (2009) o en las necesidades identificadas en los informes mundiales para la educación y la niñez (ELJACH, 2011), y encontraríamos correspondencia. No obstante, nos apoyaremos más en las necesidades auténticas del ser humano para su desarrollo integral y en una nueva forma de encarar la complejidad social que está presente en el mundo globalizado.

Una de las razones por las cuales resulta pertinente esta propuesta es porque las instituciones necesitan unos directivos escolares-líderes capaces de hacer la transformación social a partir de su propia transformación personal. Y para alcanzar este objetivo en su formación se requieren propuestas educativas integrales que se correspondan con la naturaleza y finalidad de los actores escolares –*ser persona*– y, por tanto, *ser relacional*.

Sintetizaremos la justificación de la siguiente forma. Lo más radical que hay en el ser humano es la libertad; la acción humana es manifestativa de la libertad, y es ética si se orienta a la verdad y el bien (POLO, 1996). Sin embargo, la acción humana es precaria, porque los comportamientos éticos no son estables, en parte también porque se confunden los medios con los fines, los fines objetivos con los subjetivos, como se pone de manifiesto en la racionalidad instrumental (DONATI, 2008). Por ello, en cada acción, en cada momento, hay que asegurarlos; de otro modo, se cae en el deterioro social.

Para asegurar la acción humana, entonces, y huir así de la precariedad que introduce una y otra vez relaciones de riesgo en la sociedad, es preciso configurar un *ethos* que, de alguna manera, garantice comportamientos morales y estables a través de la conducta institucionalizada, fundamentada sobre una ética universal y compartida.

La precariedad se resuelve en el principio de solidaridad, en la reciprocidad de la relación, la cual tiene un componente ético que se manifiesta en el amor de benevolencia (POLO, 2006). Santo Tomás de Aquino, al referirse al amor de amistad como amor de benevolencia, dice que no se quiere al amigo como el bien para nosotros, sino alguien para quien queremos el bien, el bien que el otro necesita; pero no es suficiente con querer el bien para el otro, sino que se hace imperativo conocerle y ayudarlo a abrirse, a ser mejor. El amor mutuo en la relación es el encuentro entre dos benevolencias que se comunican: aquí está la clave de la humanización y de la consistencia social que debemos alcanzar a través de la educación (TOMAS DE AQUINO, 1962, II-II, q. 23, a. 2).

Esta realidad del ser humano y de la sociedad es la que nos convoca y nos lleva a pensar en proponer para Iberoamérica nuestra experiencia innovadora de formación para el directivo escolar que se encuentra en el séptimo año de su desarrollo en la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana de Chía, Colombia.

5.4 LOS PROTAGONISTAS DEL CAMBIO: LAS PERSONAS

Como ya lo hemos señalado, las personas que innovan y las que participan de la innovación son los generadores del cambio y de la revolución educativa, desde su propia transformación personal. Esta es la esencia de la impronta de este programa. Por ello nos ha parecido pertinente tomar de los cien testimonios recogidos de los directivos escolares, graduados y estudiantes, algunos textos, los que agruparemos de acuerdo con las preguntas que dispararon las reflexiones.

5.4.1 Percepción del proceso formativo

¿Qué piensan los directivos escolares sobre su proceso formativo y los cambios que se han generado a nivel personal y familiar?

Puedo decir que no soy la misma persona que entró a la universidad; he adquirido hábitos y virtudes que me permiten comprender y ayudar a las personas que están a mi cargo, me siento más feliz y satisfecha con la profesión docente y entiendo claramente que los cambios en las instituciones aunque difíciles, son posibles y que el cambio empieza por uno mismo (Sandra Patricia M.).

He tenido la oportunidad de iniciar, desde la primera clase de Antropología de la Acción Directiva, una reflexión interna sobre mi ser personal y mi esencia, que aún no culmina (Juan Manuel M.).

Me permitió aclarar el encargo referente al proyecto de vida que cada uno tenemos (Luz Evelyn C.).

Este programa colmó mis expectativas, puesto que no solo me ayudó a ser un mejor directivo docente, sino que también me ayudó a ser una mejor persona. Ese es quizá el plus más importante en estos dos años (Pablo N.).

[...] la posibilidad de reconocermelo como ser humano, fortalecida en el compromiso que tengo conmigo misma de ser cada día mejor, de dar lo mejor de mí, de ayudar a que cada persona saque lo mejor de sí, de servir (Jeannette B.).

También ha impactado en mi forma de actuar en mi familia, buscando mejorar las relaciones que en ella se dan y consolidar los lazos que ella requiere para fortalecer el crecimiento personal de cada uno de sus integrantes, y lograr enaltecer el sentido que tiene la familia, sus relaciones y su trascendencia en la educación, como primer referente en la formación de los niños y niñas (Mary Sol C.).

¿Cómo perciben estudiantes y graduados el impacto del programa en su labor directiva?

Me ha permitido no sucumbir, reajustar y redireccionar la labor directiva. Atender, escuchar y sumar los esfuerzos del equipo directivo y docente, rescatando el valor de la persona. Ha sido un fuerte llamado (Fanny Esperanza R.).

Permitió ver la institución educativa desde otro ángulo; desde una perspectiva diferente en la que los medios y las herramientas técnicas siempre deben estar al servicio de las personas y no al contrario (Luis Hernando C.). Este aprendizaje me marcó: administramos cosas, gobernamos personas (Pablo N.).

Se encuentra el lienzo que se ha tejido y el cómo se entrelazaron cual hilos para constituir el soporte desde el cual retribuiré, como líder enfocado en la realidad de nuestro contexto y nación (José Alejandro G.).

La Maestría me ha permitido definir un tipo de gestión y acción directiva centrada en el reconocimiento del ser humano como persona y eje fundamental del desarrollo (Deiber V.).

Me ofreció la oportunidad para clarificar lo que significa el *ethos* del directivo y [...] mostraron el camino para empoderarnos del papel que cada uno de nosotros tiene como líder de una institución (Jeannette B.).

Impactó de forma directa para buscar mejorar procesos, incursionar en otros y, el más importante, reconocer a la comunidad educativa como una comunidad de personas, a tratarlas como tales e iniciar un transformación de crecimiento personal reconociendo que el primer paso era afianzar el ejemplo para lograr una innovación en la dirección (Mary Sol C.).

5.4.2 *Percepción sobre el compromiso social*

¿Cómo perciben los directivos escolares su compromiso social?

Lograré transformaciones con la enseñanza que deje mi ejemplo, mi forma de vivir y de actuar (Amanda D.).

[...] la firme convicción de formar mejores seres humanos, a pesar de la adversidad, para que ayuden a construir una mejor sociedad y un mejor país (Milton M.).

[...] interiorizar y vivenciar los postulados de la perspectiva relacional, fortaleciendo mi *ethos* como directivo y aplicándolo, desde los hábitos y las virtudes, al quehacer cotidiano en la familia, la institución educativa y la sociedad (María I. N.).

Esta Maestría ha dejado en mí un espíritu lleno de esperanza para lograr que los valores que ya poseen los docentes y otros nuevos practicados en forma continua se conviertan en hábitos o costumbres que se proyectarán a toda la comunidad educativa (María Constanza H.).

Es posible generar cambios significativos en la percepción que tiene el directivo docente y el docente al ejercer su rol transformador (Mauricio V.).

Los contenidos del programa de formación son 100% aplicables a la institución y se trata ahora de configurar una red de relacionamiento entre docentes y directivos docentes, que permita mayor coherencia ente el saber y el hacer en la vida institucional (Sandra Patricia M.).

El impacto que ha tenido este programa en la transformación personal y el entorno laboral de directivos escolares que se formaron y han formado, se debe indudablemente a la impronta que han dejado sus maestros. Siempre

destacaron, como una constante, las altas titulaciones y calidad académica, así como la experticia de sus profesores nacionales e internacionales, pero en especial su coherencia de vida, la unidad de sus enseñanzas con el foco antropológico del programa y la identidad del PEI de la universidad, así como también la huella que dejaron en sus vidas sus enseñanzas y su ejemplo. Actualmente, el 50% de los profesores son graduados de la Maestría.

5.4.3 Percepción de la influencia de directivos y equipo formador

¿Cómo perciben los estudiantes y graduados la influencia de la dirección del programa y del equipo que les formó?

[...] huellas imborrables [...] la trascendencia de sus aportes en mi vida y en mi crecimiento (Sandra E. M.).

He aprendido con los mejores docentes que se pueda tener; son ejemplo y personas valiosas (Pablo N.).

Con una sonrisa cálida y afectuosa, transformó la incertidumbre en un apasionante desafío. [...] Sabremos enarbolar esas banderas éticas y profesionales que nos inculcó, tanto en lo personal como en la orientación de las instituciones educativas donde ejercemos como directivos docentes. Esa impronta dará frutos y los dará de forma abundante, por el bien de nuestra sociedad (Segundo P. C.).

Desde el momento de la inducción empecé a cambiar el paradigma. [...] Me invitaban a reflexionar sobre mi vida, mi relación con los demás, la paciencia y la apertura a los otros (Amanda D.).

[...] el perfil de un profesional con ética y compromiso con las personas que se forman y con el equipo de trabajo, pues me enseñó con hechos que dirigir requiere humildad y servicio (Carlos G.).

152

6. CONCLUSIONES

La estabilidad de las innovaciones educativas y su capacidad de impacto en las transformaciones sociales configuran un gran interrogante. Sin embargo, la iniciativa de formación profesional para directivos escolares en Colombia es un referente no solo para ese país sino también para Iberoamérica, porque su experiencia muestra que existen formas de generar impactos duraderos en los protagonistas del cambio mediante la configuración de *ethos* personal, *ethos* docente, *ethos* del directivo escolar, *ethos* institucional.

La innovación estriba en que «el ser manifestativo –la persona– es aquel que al actuar pone algo exclusivamente propio y se lo da a los demás: una intimidad que se abre» (POLO, 1997), esto es, su propio perfeccionamiento, a través del cual puede incidir en la reconfiguración social.

El carácter innovador remite a la persona que innova sin desvincularle del plexo de relaciones, de la comunidad que participa. Por ello, el carácter innovador no depende de la subjetividad de quien necesita satisfacer una necesidad, sino que mira más bien a la mejora personal –en todas sus dimensiones– de quien innova y de quien se aprovecha de la innovación, siempre en la medida en que ambos interactúen.

El *ethos* docente y del directivo docente es el cauce natural en el que ha de apoyarse una institución educativa que pretende ser innovadora, en la medida en que a través de ese *ethos* el docente y el directivo escolar deja la impronta de la novedad de su ofrecimiento. Las condiciones y las virtudes del innovador, y de quienes participan de la innovación como colaboradores o beneficiarios, aseguran la eficacia pretendida a través de su propia mejora y el impacto social duradero.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBORNOZ, C. C. (2007). «Claves para la formación de gobernar instituciones escolares». *Revista Iberoamericana de Electrónica Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 5, n.º 5e.
- ALTAREJOS, F. y otros (2003). *Ética docente*. Barcelona: Ariel, pp. 21-50.
- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A. y FONTRODONA, J. (2007). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2002). *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. Londres: Sage.
- BERNAL, A. e IBARROLA, S. (2015). «Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa». En *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 67, pp. 55-70. Disponible en: www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie67a03
- BRASLAVSKY, C. (2006). «Diez factores para una educación de calidad en el siglo XXI para todos». *Revista Iberoamericana de Electrónica Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 4, n.º 2e, pp. 84-101.
- BRASLAVSKY, C. y ACOSTA, F. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO / IIEP.
- BUCHHOLZ, R. A. y ROSENTHAL, S. A. (2005). «The spirit of entrepreneurship and the qualities of moral decision making: toward a unifying framework». *Journal of Business Ethics*, 60, pp. 307-315.
- BYGRAVE, W. (1993). «Theory building in the entrepreneurial paradigm». *Journal of Business Venturing*, 8(3), pp. 255-280.

- CAMARGO, M. y otros (2007). *El directivo docente hoy. Entre la teoría y la práctica*. Universidad de La Sabana. Bogotá, Chía: Universidad de La Sabana, 1.ª ed.
- CARDONA, C. (2001). *La ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- DONATI, P. (2008). *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*. Roma, Bari: Editori Laterza.
- DONATI, P. (2010). «La sfida educativa: analisi e proposte». *Orientamenti Pedagogici*, 57(4), pp. 581-608.
- DONOSO, S. y otros (2012). «Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010». *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), pp. 133-160.
- ELJACH, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF. Disponible en: www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf.
- FONTRODONA, J. (2002). «La empresa: ¿nexo de contratos o comunidad de personas?» En C. NAVAL (ed.), *Participar en la sociedad civil*. Pamplona: Eunsa, pp. 141-164.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (coord.) (2009). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Red de apoyo a la Gestión educativa. Serie de informes.
- GROSSMAN, G. M. y HELPMAN, E. (1991). *Innovation and growth in the global economy*. Cambridge: MIT Press.
- HEERTJE, A. (2006). *Schumpeter on the economics of innovation and the development of capitalism*. Cheltenham: Elgar.
- HUÉ GARCÍA, C., ESTEBAN SERRANO, J. L. y BARDISA RUIZ, T. (2012). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- LLANES, L. y otros (2014). *Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia?* Informe final. Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar y Fundación Compartir. Marzo. Colombia.
- MARTIN LÓPEZ, E. (2000). *Familia y sociedad. Una introducción a la sociología de la familia*. Madrid: Rialp.
- MCCRAW, T. K. (2007). *Prophet of innovation: Joseph Schumpeter and creative destruction*. MA y Londres: Harvard University Press, Cambridge.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Decreto 272 de 1998. «Reglamentación de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación en Colombia».
- OCDE (2012). «Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- POLO, L. (1996). *Sobre la existencia cristiana*. Pamplona: Eunsa.
- POLO, L. (1997). *Ética. Hacia una versión moderna de los autores clásicos*. Madrid: Unión Editorial.
- POLO, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- POLO, L. (2010). *Antropología Trascendental I. La persona humana*. Pamplona: Eunsa.
- PONT, B., NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y Práctica*. OCDE.

- RODRÍGUEZ, A. (2002). «La innovación como forma de participación social». En C. NAVAL (ed.), *Participar en la sociedad civil*. Pamplona: Eunsa.
- SANDOVAL, L. y otros (2008a). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Revista Educación Educadores*. Volumen 11, (2), 12-48.
- SANDOVAL, L. (2008b). *Institución educativa y empresa: dos organizaciones humanas distintas*. Pamplona: Eunsa.
- SCHUMPETER, J. A. (1912). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Nueva York: Oxford University Press.
- TOMÁS DE AQUINO (1962). *Opera Omnia*. Torino: Marietti.
- TOWNSEND, T. (2011). «Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education». *Journal of Education for Teaching*, 37(2), pp. 121–137.
- Universidad de La Sabana (2003). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
- Universidad de La Sabana (2013). *Proyecto Educativo de Programa (PEP). Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas*.

GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DIRECTIVOS EDUCACIONALES

José Ramos Bañobre*, José A. García Rodríguez**,
Míriam E. Dorta Martínez***, Oruam C. Marichal Guevara****

SÍNTESIS. En la dirección educacional se manifiestan insuficiencias en el desempeño de los directivos, como por ejemplo el predominio de una dirección por crisis, la adopción de posiciones defensivas de carácter operativo, deficiencias en la planificación del trabajo, la delegación y otras herramientas, habilidades y capacidades de dirección, la centralización excesiva de las funciones, o el empleo de prácticas y patrones aprendidos de la observación de modelos empíricos no idóneos.

Por lo general, las acciones de formación de directivos se proyectan a partir de una determinación insuficiente de las necesidades y potencialidades reales. Estas insuficiencias están asociadas a la carencia de un modelo ideal de desempeño de los directivos educacionales; y en la dirección educacional se hace poco énfasis en las competencias profesionales que deben poseer los directivos para desempeñarse de manera eficiente.

En el presente trabajo se distinguen los objetivos y principios que deben conducir a la formación permanente de los directivos, y se integran varios resultados científicos, como un modelo por competencias de desempeño ideal del directivo educacional, una tecnología para la determinación de necesidades formativas de los directivos, una estrategia para la formación permanente y una metodología para la evaluación del impacto de las acciones de formación permanente de los directivos educacionales.

Palabras clave: desempeño profesional; dirección; competencias profesionales; formación permanente; modelo por competencias; necesidades formativas; estrategia; evaluación de impacto.

* Profesor titular del Centro de Estudio e Investigación Educativa. Facultad de Ciencias Pedagógicas (UCP). Sede Manuel Ascunce Domenech de la Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.

** Profesor auxiliar del Departamento de Matemática-Física. Facultad de Ciencias Pedagógicas (UCP). Sede Manuel Ascunce Domenech de la Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.

*** Profesora auxiliar del Departamento de Español-Literatura. Facultad de Ciencias Pedagógicas (UCP). Sede Manuel Ascunce Domenech de la Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.

**** Profesor del Departamento de Educación Artística. Facultad de Ciencias Pedagógicas (UCP). Sede Manuel Ascunce Domenech de la Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.

GESTÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE DIRETIVOS EDUCACIONAIS

SÍNTESE. Na direção educacional manifestam-se insuficiências no desempenho dos diretivos, como, por exemplo, o predomínio de uma direção por crise, a adoção de posições defensivas de caráter operativo, deficiências na planificação do trabalho, a delegação e outras ferramentas, habilidades e capacidades de direção, a centralização excessiva das funções, ou o emprego de práticas e padrões aprendidos da observação de modelos empíricos não idôneos.

Em general, as ações de formação de diretivos se projetam a partir de uma determinação insuficiente das necessidades e potencialidades reais. Estas insuficiências estão associadas à carência de um modelo ideal de desempenho dos diretivos educacionais; e na direção educacional faz-se pouco ênfase nas competências profissionais que devem possuir os diretivos para desempenhar seu trabalho de maneira eficiente.

No presente trabalho, distinguem-se objetivos e princípios que devem conduzir a formação permanente dos diretivos e se integram vários resultados científicos, como um modelo por competências de desempenho ideal do diretivo educacional, uma tecnologia para a determinação de necessidades formativas dos diretivos, uma estratégia para a formação permanente e uma metodologia para a avaliação do impacto das ações de formação permanente dos diretivos educacionais

Palavras-chave: desempenho profissional; direção; competências profissionais; formação permanente; modelo por competências; necessidades formativas; estratégia; avaliação de impacto.

LIFELONG LEARNING MANAGEMENT OF EDUCATIONAL DIRECTORS

ABSTRACT. In educational leadership are manifested shortcomings in the performance of directors, such as the predominance of a management due to crisis, adopting defensive positions of operational nature, poor work planning, delegation and other tools, skills and abilities of management, excessive centralization of the functions, or employment of practices and observing patterns learned of unsuitable empirical models.

Usually, the actions of training of directors are projected from inadequate identification of needs and real potentialities. These deficiencies are associated with the lack of an ideal model of performance of educational management; instructional leadership and little emphasis is placed on professional skills necessary for managers to perform efficiently.

In this paper the objectives and principles that should lead to permanent training of directors are distinguished, and several scientific results are integrated, skills as an ideal model for the educational performance management, a technology for determining training needs of directors, a strategy for lifelong learning and a methodology for evaluating the impact of continuous training of educational directors.

Keywords: professional performance; management; professional skills; lifelong learning; competency model; training needs; strategy; impact assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La preparación de los ciudadanos de un país es una de las necesidades más importantes y uno de los problemas esenciales de la escuela, pues para satisfacer esa necesidad hace falta formar a los ciudadanos. Para Álvarez de Zayas (1999), el proceso formativo, atendiendo a su función, se manifiesta en tres dimensiones: la *educativa*, la *desarrolladora* y la *instructiva*.

La formación del hombre se refiere al logro de los objetivos relacionados con la elevación del nivel de apropiación de los conocimientos, la formación y desarrollo de las habilidades, hábitos, capacidades, motivaciones, intereses y valores en correspondencia con las demandas y exigencias que la sociedad le hace a la escuela, especialmente las dirigidas a preparar a las nuevas generaciones para la vida social y para el trabajo.

En este trabajo se asume que la educación es la categoría principal de la Pedagogía, entendida como:

[...] la preparación de la persona para aportar al desarrollo de la sociedad, que se expresa en una actitud transformadora y creadora en todos los contextos, se alcanza con el aprendizaje de los conocimientos, las habilidades, los valores, los métodos y modos de actuación acumulados en la cultura del hombre, a través de actividades que pueden organizarse como un proceso de enseñanza sistemático, intencionalmente concebido en relación con los fines de la sociedad, con unos contenidos especialmente seleccionados, para desarrollar una dinámica comunicativa estructurada temporal y espacialmente, en relación con las características individuales y colectivas de los sujetos que intervienen y que requiere de una dirección pedagógica (PLA, R. y otros, 2012, p. 25).

La educación ocurre en todos los ámbitos de la vida del ser humano. No obstante, cuando sucede de manera organizada, sistemática y coherente, estamos hablando de un *proceso educativo*, que consiste en un sistema de interacciones del educando con la realidad –fundamentalmente con las demás personas–, organizadas en etapas y fases interdependientes, constitutivas de una estrategia de la escuela u otra institución educativa que incluye el concurso de la familia y la comunidad, y que se estructura –sobre el fundamento de la teoría pedagógica– conforme a las necesidades sociales y contextuales derivadas en objetivos y contenidos precisos, que se concretan en una dinámica de base científica, flexible y creadora, dirigida por pedagogos para alcanzar como resultado la educación, la cual conduce al desarrollo de la personalidad.

Según esa concepción, se puede entender la formación como el proceso y resultado de la educación del hombre en una rama del saber humano, en una profesión. En este sentido es que nos referimos a la formación de los profesionales, en la cual se pueden distinguir dos etapas: *formación inicial* (de pregrado o preprofesional) y *formación permanente*.

En el marco de una educación permanente, las oportunidades de aprendizaje no se limitan a un tiempo y a un lugar sino que se busca que el individuo continúe extendiendo su potencial personal a través de una educación dinámica y apegada a la vida. En este contexto es que se ubica la labor del directivo educacional, que no solo conduce el proceso educativo organizado y sistémico que se desarrolla con los estudiantes, sino que ejerce además una labor de educación de sus subordinados, docentes, la familia y otros agentes comunitarios.

La educación permanente presupone el perfeccionamiento integral y continuo del ser humano a lo largo de toda su vida. Cada persona debe enfrentarse a la imperiosa necesidad de elevar todo el tiempo sus conocimientos, habilidades y actitudes, a fin de desempeñar con efectividad las funciones que le corresponden en su ambiente social, educativo, jurídico, laboral, cultural, histórico y familiar. En este sentido, los profesionales que ocupan responsabilidades de dirección, obtienen una formación inicial y luego continúan formándose a lo largo de toda su vida profesional. A esta segunda etapa de la formación es a la que denominamos, en esta investigación, formación permanente.

160

Aun cuando son innumerables las interpretaciones y definiciones para expresar el contenido del concepto *calidad educacional*, existe consenso internacional en reconocer a los procesos de formación inicial y permanente de los docentes y directivos educacionales entre los factores más importantes entre los asociados al logro de la calidad educacional.

En muchas instituciones educativas se advierten insuficiencias en el desempeño de los directivos, cuya tarea es la de apuntar a la elevación de la calidad educacional. Esas insuficiencias pueden ser el predominio de la dirección por crisis; la adopción de posiciones defensivas de carácter operativo para buscar soluciones emergentes a los problemas cotidianos; la centralización excesiva de tareas; la deficiente planificación y control del trabajo, y una actuación espontánea que sigue prácticas y patrones aprendidos de la observación de modelos de actuación, que en muchas ocasiones no son idóneos para su desempeño o no se ajustan a sus contextos de actuación.

Al no contar con modelos integradores que se articulen con la teoría desarrollada dentro del sistema de dirección con el desempeño de los sujetos de dichos procesos, no se alcanza coherencia en el diagnóstico y evaluación de las potencialidades y carencias de los directivos a partir del ideal previsto en dichos modelos. Esta es una causa inmediata de que las acciones de preparación, superación, etc., proyectadas para elevar el desempeño de los directivos, tengan un carácter apriorístico y baja eficiencia.

El objetivo de este trabajo es proponer un sistema de gestión del proceso de formación permanente de los directivos educacionales en el que se distinguen los objetivos y principios que deben conducir dicho proceso y donde se integran un modelo por competencias de desempeño ideal del directivo educacional, una tecnología para la determinación de necesidades formativas, una estrategia para la formación permanente y una metodología para la evaluación del impacto de las acciones de formación permanente de los directivos.

2. DESARROLLO

El concepto de formación permanente es identificado muchas veces con los de capacitación, superación y desarrollo, entre otros. A partir del análisis de algunas definiciones, asumiremos en este trabajo la idea de combinación de acciones metodológicas, de superación y de carácter científico investigativas que cumplen ciertos rasgos que expresan su contenido como concepto y lo distinguen de los otros procesos formativos. Esos rasgos son:

- Es un proceso que tiene un carácter continuo, prolongado, permanente y flexible, y transcurre durante el desempeño de las funciones docentes o directivas.
- Su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano.
- Sus objetivos son de carácter general: ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades y capacidades, y promover el desarrollo y la consolidación de valores.
- Es de carácter y contenido pedagógico y político, encaminado a la elevación creciente de su profesionalidad para la mejora constante de su desempeño y los resultados de las instituciones que dirigen.

Los objetivos del proceso de formación permanente de los directivos educacionales pueden enunciarse como sigue:

1. Dotar a las instituciones educativas de los recursos humanos con los conocimientos, aptitudes, actitudes, es decir, las competencias profesionales necesarias, para desempeñarse de manera eficiente en la actividad pedagógica profesional de dirección.
2. Determinar las necesidades de formación permanente del personal de acuerdo a las funciones y tareas de cada puesto directivo y los requisitos de calidad establecidos para ellos, además de los conocimientos complementarios necesarios en su formación.
3. Contribuir al mejoramiento de los métodos de trabajo y estilos de dirección en los diferentes niveles de satisfacción individual, la comunicación entre grupos e individuos y la imagen y cultura de la institución educativa.
4. Fomentar una cultura del cambio y mejoramiento continuo de los métodos y condiciones de trabajo en las instituciones educativas.

162

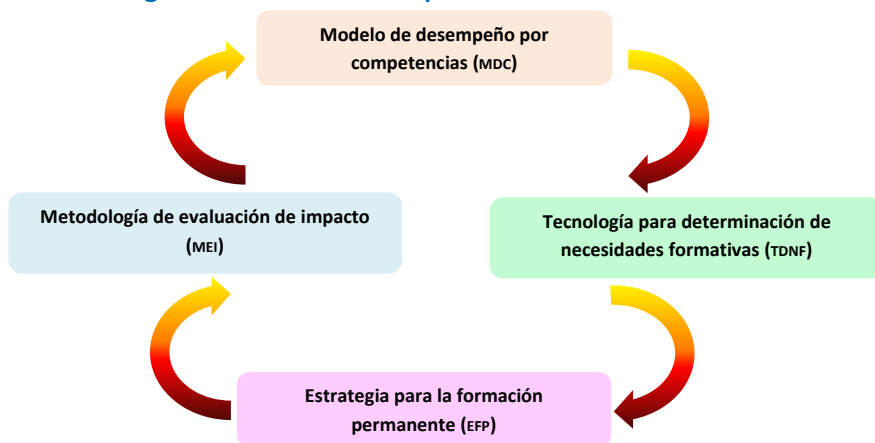
El sistema de gestión de la formación permanente está integrado por cuatro resultados científicos:

1. Modelo de desempeño por competencias (MDC).
2. Tecnología para la determinación de las necesidades formativas de los directivos (TDNF) (diagnóstico / pronóstico).
3. Estrategia para la formación permanente (EFP).
4. Metodología para la evaluación del impacto de las acciones de formación permanente (MEI).

Estos resultados están interrelacionados tal como se muestra en el esquema 1.

ESQUEMA 1

Sistema de gestión de la formación permanente



2.1 CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE DESEMPEÑO POR COMPETENCIAS (MDC) IDEAL

El proceso de construcción del modelo de desempeño ideal transita por los siguientes momentos:

- Identificar las competencias que deben poseer los directivos para desempeñarse de manera eficiente en su contexto.
- Caracterizar la estructura de las competencias.
- Determinar las evidencias de desempeño por competencias (operacionalizar las competencias).

Desde el punto de vista metodológico, el modelo de desempeño es un sistema concebido mentalmente, que refleja o reproduce el desempeño del directivo en el proceso de dirección educativa, partiendo de la concepción de la actividad de dirección como un tipo particular de actividad pedagógica en la que se manifiestan las funciones de dirección en las diferentes áreas de desempeño del directivo y se asocian a las mismas competencias pedagógicas profesionales de dirección. El modelo revela una perspectiva nueva de análisis, una manifestación hasta ahora poco desarrollada para comprender la actividad de dirección educativa y contribuir a elevar la eficiencia en el desempeño de los directivos.

Introducir la formación por competencias en el modelo permite integrar lo que en otros enfoques, modelos y metodologías aparece fragmentado y sin una orientación adecuada en relación con las funciones

profesionales. Es decir, acerca el modelo al desempeño profesional en todas sus dimensiones. Un modelo por competencias es integral y contextualizado, permite la flexibilidad en el diseño de las acciones de formación, y la consideración de las cualidades que deberán alcanzar los directivos desde el diseño de las acciones.

2.1.1 Determinación de las competencias

El análisis sistémico de la actividad profesional pedagógica de dirección permite realizar un estudio integral de la funcionalidad, la eficiencia y compatibilidad de los elementos que conforman el sistema de dirección educacional, así como la presencia de los atributos esenciales que requiere este sistema en las esferas que conforman cada uno de los subsistemas.

El estudio acerca de la diversidad de funciones que debe realizar el directivo permite establecer una clasificación de dichas funciones en familias o subconjuntos que tienen en común la manifestación de saberes integrados, a las que se denominó *áreas de desempeño*. Las áreas definidas están en relación directa con lo que en el Sistema de Dirección Científica del Ministerio de Educación (MINED) se denomina *esferas de actuación* (ALONSO, S. y MANZO, A., 2007, p. 24) que son:

164

- Normativa
- Ejecutiva
- De interacción con el medio
- Organizativa
- De ejercicio del poder
- Tecnológica

La existencia de esferas de actuación permite elaborar un modelo de desempeño profesional pedagógico de dirección por competencias que se manifiestan en la actuación del directivo en las diferentes áreas de desempeño. En cada una de estas áreas de desempeño se pone de manifiesto el cumplimiento de las funciones del ciclo directivo. Ellas concretan en la práctica las relaciones que establece el directivo con los componentes personales y personalizados del proceso de dirección, con los contextos de actuación y con otros factores.

A cada una de las áreas de desempeño se hace corresponder una competencia profesional pedagógica de dirección –competencia normativa, competencia ejecutiva, competencia de interacción con el medio, competencia

organizativa, competencia en el ejercicio del poder y competencia tecnológica–, que constituyen el contenido principal de su modo de actuación y se manifiestan en el desempeño de las funciones.

En este caso se ha incorporado la investigativa como una competencia integradora, porque se trata de lograr que la actividad de dirección, en cualquiera de las esferas de actuación del director, se realice siguiendo la lógica de la investigación (dirigir investigando / investigar dirigiendo) (RAMOS, J. y otros, 2010).

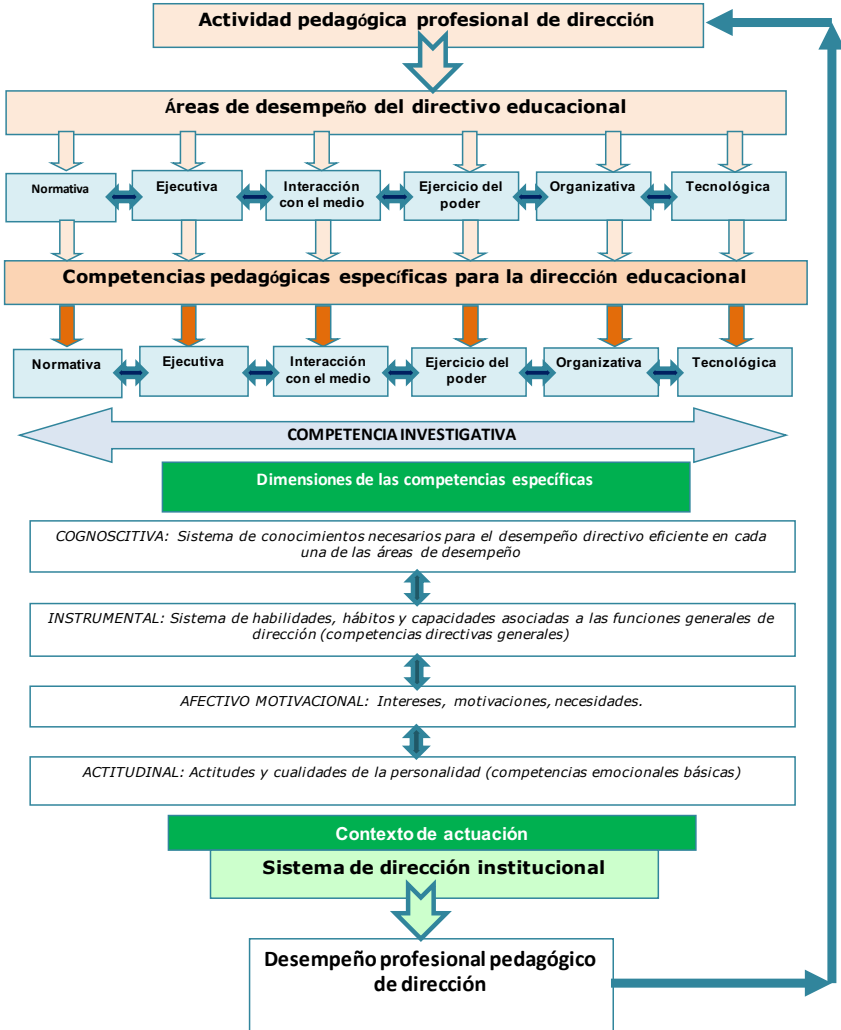
Las competencias como componentes estables de la personalidad del directivo están integradas por capacidades (conocimientos, habilidades, hábitos), motivaciones, actitudes y cualidades de la personalidad, que le dan su carácter individual, que conforman las dimensiones de las competencias. Además de conocimientos y habilidades, para el logro de los objetivos trazados se requiere que el directivo posea un alto grado de interés y motivación para ser eficiente en el desempeño de sus funciones. La motivación es un proceso activo en el que se manifiesta la disposición y la actitud positiva del directivo hacia el cumplimiento de las metas y objetivos trazados.

Un desempeño eficiente presupone que el directivo posea cualidades especiales de su personalidad que lo hagan distinguirse ante su colectivo y alcanzar una alta capacidad movilizativa, lo que presupone un liderazgo técnico metodológico, político ideológico y científico pedagógico. Estas cualidades deben igualmente manifestar las capacidades comunicativas con sus subordinados, las posibilidades que genera para aprovechar las potencialidades del trabajo en equipo y su capacidad de negociación, de solución de conflictos y problemas, así como la creatividad en el desempeño de sus funciones.

En las competencias pedagógicas profesionales de dirección se integran los elementos de las regulaciones inductora y ejecutora de la actividad pedagógica profesional de dirección. Forman parte además de sus dimensiones e indicadores las habilidades para el desarrollo de sus funciones, los valores (honestidad, laboriosidad, sinceridad, modestia, sencillez, accesibilidad, respeto a sus subordinados, perseverancia, actitud positiva ante los éxitos de los colaboradores y creatividad) que se deben transmitir en las relaciones de dirección y las capacidades desarrolladas para la elevación de la calidad de la educación, mediante la aplicación de la ciencia de la dirección y la integración de la investigación científica educacional.

ESQUEMA 2

Modelo por competencias de desempeño pedagógico profesional de dirección educacional



166

Fuente: Ramos, J. y otros, 2010.

En el modelo construido se han delimitado tres subsistemas de competencias, a saber: *emocionales básicas*, *directivas generales* y *pedagógicas específicas* para la dirección educacional, que están íntimamente ligadas.

Las *competencias emocionales básicas* son las cualidades de la personalidad para gestionar las relaciones del directivo con sus subordinados y colaboradores y con ellos mismos; las *directivas generales* son expresiones

didácticas que sintetizan el ser, el saber y el hacer, así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del directivo para realizar de manera eficiente las funciones del ciclo directivo en cualquier esfera de la actividad de dirección, y, finalmente, las *competencias pedagógicas específicas* para la dirección educacional son expresiones didácticas de las cualidades del directivo, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer profesional, así como el desarrollo de sus capacidades y aptitudes para desempeñarse de manera eficiente en las diferentes esferas de la actividad pedagógica profesional de dirección (tabla 1).

TABLA 1
Subsistemas de competencias pedagógicas profesionales de dirección educacional

Competencias pedagógicas profesionales específicas	Competencias directivas generales	Competencias emocionales básicas
<ul style="list-style-type: none"> • Normativa • Ejecutiva • Organizativa • Ejercicio del poder • Interacción con el medio • Tecnológica • Investigativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico / pronóstico • Planeación • Organización / orientación • Ejecución / regulación • Control / evaluación • Perfeccionamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Liderazgo • Trabajo en equipo • Negociación y solución de conflictos • Creatividad • Solución de problemas • Comunicación

El modelo está fundamentado en el paradigma histórico cultural de la educación y el desarrollo de la personalidad, y recoge los aportes de los modelos anteriores en una superación dialéctica. Es desarrollador, ya que permite que el proceso de educación del directivo estimule los procesos que están en maduración en el desarrollo de su propia personalidad; es integral, ya que abarca la formación integral de la personalidad del directivo, y es contextualizado a partir del criterio histórico cultural de la relación de lo externo y lo interno en el aprendizaje y educación del directivo.

2.1.2 Tecnología para la determinación de las necesidades formativas (TDNF)

Antes de elaborar un plan o estrategia de preparación para directivos que incida sobre su desarrollo profesional, se hace ineludible la determinación previa de las necesidades de formación profesional.

En educación avanzada se define la determinación de necesidades como una tecnología educativa a través de la cual se puede recoger la información individual o grupal de las carencias y necesidades existentes

en el ámbito profesional. De esta forma, las necesidades son vistas como diferencias medibles entre una situación actual y otra deseada, o sea, permite la determinación de los verdaderos problemas para definir ciertas alternativas de solución.

Las necesidades formativas deben incluir tanto las necesidades manifiestas como las encubiertas. En las primeras quedan comprendidos los nuevos ingresos; las promociones; los cambios de procedimientos o de políticas, y los incrementos de estándares, mientras que las segundas consideran las necesidades no previsibles, las que se encuentran inmersas en variables como la actitud del personal, el clima del centro, los factores motivacionales, las costumbres, los prejuicios y la cultura de trabajadores y directivos.

La determinación de necesidades formativas es un proceso complejo que implica explorar, sondear, conocer, identificar, categorizar, estructurar, diagnosticar, priorizar, jerarquizar, ordenar y evaluar, partiendo de los objetivos y programas disponibles. Se comparte el juicio de Añorga (1995) cuando precisa:

Si la determinación de las necesidades se realiza con rigor científico, esto incidirá en la calidad y objetividad de las alternativas de solución que se diseñen y, por tanto, su influencia en la transformación de la práctica social será mucho más efectiva.

168

Por su parte, De Miguel (1993) precisa:

Entendemos por 'necesidad' la carencia de algo que se percibe o siente como fundamental para el desarrollo del individuo. Constituye, esencialmente, una discrepancia entre una situación real actual y una situación deseada posible, por lo que su operativización podría establecerse en estos términos: $N = P - A$ (la necesidad es igual a la diferencia entre lo deseado posible menos lo actual).

Coincide con este criterio Añorga (1995):

[La necesidad es] la situación conflictiva que surge en una parte o en todo el sistema educativo, dada por la discrepancia o diferencia que existe entre 'lo que es' (situación actual) y 'lo que debiera ser' (situación ideal igual a la diferencia entre lo posible menos lo actual).

Existen diferentes modelos para la exploración o evaluación de las necesidades formativas de los profesionales. Tomaremos los cuatro enfoques teóricos o paradigmas utilizados por De Miguel (1993), que agrupa los modelos empleados en la evaluación de necesidades en cuatro bloques, definidos a partir de la perspectiva teórica desde la que se aborda su exploración:

1. Necesidad como discrepancia entre los datos obtenidos y los deseados: evaluación basada en las carencias individuales.
2. Necesidad como ausencia o déficit detectada a través de procesos de diagnóstico: evaluación orientada hacia el crecimiento personal.
3. Necesidad como dirección básica hacia donde se debe orientar la formación partiendo de la situación actual: evaluación centrada en la resolución de problemas.
4. Necesidad como los cambios sentidos o deseados por la mayoría de la población de referencia: evaluación prospectiva.

La utilización de uno u otro enfoque como metodología de trabajo depende del concepto que sostiene el evaluador sobre el desarrollo profesional de los directivos y de la finalidad que persigue con la exploración en cada caso concreto. El enfoque teórico y metodológico más apropiado para la evaluación de las necesidades formativas es el que se centra sobre el crecimiento; dado que, de una parte, define el desarrollo como un proceso continuo y, de otra, responsabiliza al directivo de su propio proceso de formación.

El modelo por competencias constituye un punto de partida para el diagnóstico de las potencialidades y carencias en el desempeño de los directivos, quienes sobre esta base, deben proyectar su plan de desarrollo. La definición y operacionalización, es decir, la determinación de las evidencias de desempeño de las competencias que conforman cada uno de los subsistemas delimitados, posibilitan construir un instrumento analítico sintético para recoger la información necesaria para diagnosticar las necesidades formativas.

En el proceso de recogida de la información para realizar el diagnóstico se tienen en cuenta los criterios de los usuarios directos del proceso formativo, mediante la realización de una autoevaluación. De igual forma se asumen los criterios de sus colaboradores más cercanos y de los jefes del directivo (estructuras de dirección superior). La información obtenida de las diversas fuentes puede ser sintetizada mediante el empleo de una sencilla aplicación informática en una planilla de Excel, como se muestra en la tabla 2, a manera de ejemplo, con la competencia emocional básica para el trabajo en equipo.

TABLA 2

Ejemplo del instrumento analítico empleado para recoger y procesar la información del diagnóstico

Instrumento para el análisis (Excel)					
N.º	Competencia para el trabajo en equipo (evidencias de desempeño)	Autoevaluación	Nivel superior	Subordinados	Media
1	Forma en que estimula la generación de ideas.				
2	Receptividad y respeto a los puntos de vista de los miembros del equipo.				
3	Forma en que promueve el debate colectivo sin atacar a los demás.				
4	Capacidad de escuchar antes de evaluar.				
5	Forma en que promueve que los demás digan lo que piensan.				
6	Capacidad para atraer y lograr que todos se sientan parte del grupo.				
7	Relaciones de respeto y colaboración con sus subordinados.				
8	Forma en que ejerce la crítica, sin emplear frases hirientes con los otros.				
9	Actitud amistosa y de apoyo a sus colaboradores.				

La determinación del estado real y el potencial de los indicadores según los cuales se evalúa el estado de formación individual de las competencias mediante la valoración de sus indicadores (evidencias de desempeño) permite realizar los análisis inferenciales necesarios a través de la determinación de la distancia entre los indicadores ideales y los reales, lo que posibilita determinar las contradicciones (insuficiencias, necesidades) y las potencialidades de cada directivo individualmente y las regularidades y tendencias en cada contexto en particular.

Cada indicador se evalúa en una escala nominal de cuatro categorías, a cada una de las cuales se le asigna un valor en una escala numérica: 5: Muy evidente (ME); 4: Evidente (E); 3: Poco evidente (PE), y 2: No evidente (NE). Con estos valores, cada dimensión puede analizarse por separado, obteniendo el valor medio de las calificaciones asignadas a todos sus indicadores.

Partiendo del estudio de las principales insuficiencias en las variables, debe hacerse un trabajo colectivo de jerarquización de las necesidades y potencialidades. Este es un momento decisivo en todo el trabajo posterior. Con los elementos anteriores, en sesiones de trabajo conjunto de los departamentos docentes de la Facultad de Ciencias Pedagógicas y los equipos de las educaciones y el Departamento de Cuadros de la Dirección Provincial de Educación, deben quedar determinados los contenidos que constituyen necesidades de los directivos de esas y de todas las estructuras subordinadas.

La jerarquización permite decidir cuál es el orden en la solución de los problemas y las vías a emplear en cada caso: el trabajo docente y científico metodológico, la superación, las acciones de dirección, la evaluación del desempeño profesional, la investigación, etc. Deben jerarquizarse aquellas problemáticas que poseen mayor grado de generalidad y esencialidad. Sobre la base de las problemáticas seleccionadas como prioritarias se está en condiciones de comenzar a elaborar la estrategia para transformar el objeto.

2.1.3 Estrategia para la formación permanente (EFP)

La planeación puede desarrollarse para el corto, el mediano o el largo plazo. Cuando se trata de la elaboración de una estrategia a mediano o largo plazo, encaminada al cumplimiento integral de los objetivos de la institución, se denomina *planeación estratégica*. Cuando los plazos son más cortos y las acciones proyectadas abarcan solo algunas de las esferas de acción, se puede denominar *planeación táctica* u *operativa*, y es la que se expresa en planes de trabajo, planes de aseguramiento, cronogramas y otras variantes.

La planeación presupone la elaboración y evaluación de los insumos (programas), y evaluar los elementos asociados con la formación: tiempo, costos, selección de los formadores y participantes, planes y programas de estudio, lugar, materiales docentes, etcétera.

La planificación de las acciones de formación permanente de los directivos educacionales presupone:

- Determinar objetivos, formas organizativas, modalidades, grado de comparecencia, etapa, responsables, participantes y lugar para las acciones de formación.
- Integrar acciones de trabajo metodológico, superación y de la actividad investigativa.
- Incorporar al convenio colectivo y al plan individual de cada directivo las acciones de formación que se determinen.

- Tener en cuenta las acciones colectivas e individuales de formación del personal docente en la organización escolar de la institución.
- Hacer corresponder el contenido de las acciones de formación que se promueven con las exigencias de los cambios que tienen lugar en los sistemas educativos.
- Estructurar las tareas y actividades de aprendizaje considerando el análisis y la búsqueda de solución a problemas del tipo de los que deben enfrentar los participantes en su actividad profesional.
- Promover un clima de compromiso, cooperación y trabajo colectivo en el aprendizaje.

La estrategia para la preparación de los directivos educacionales consiste en un sistema de acciones interrelacionadas de superación, trabajo metodológico, entrenamiento, control, evaluación e investigación; desarrolladas a corto, mediano y largo plazo; dirigidas al desarrollo en los directivos de sus competencias pedagógicas profesionales de dirección y su manifestación en el desempeño de sus funciones de dirección. Este sistema de acciones tiene como núcleo el desarrollo de la Escuela de Cuadros para los directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila, cuyo contenido principal lo constituyen dos programas de Diplomado.

172

Diagnóstico del nivel de partida

Con el fin de establecer la estrategia se determinaron las necesidades y potencialidades específicas, para lo cual se realizaron encuestas y entrevistas a directivos, se observó su desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección y se analizaron los informes de las visitas de entrenamiento e inspección con el objetivo de constatar la preparación de los directivos y el muestreo de las evaluaciones anuales de los directivos.

Los resultados fundamentales del diagnóstico arrojaron las siguientes insuficiencias:

- Deficiencias en la planificación, organización, regulación, control y evaluación del trabajo en las instituciones educativas.
- Insuficiente dominio y control de las actividades investigativas en las que participa el equipo directivo y los colaboradores.
- Los directivos no están preparados para dirigir proyectos de investigación integradores encaminados a la solución de los principales problemas educacionales.

- Las acciones de superación y capacitación para los directivos no siempre están proyectadas a partir de un diagnóstico de necesidades y potencialidades.
- Predomina la dirección por crisis o contingencias, el operativismo y la adopción de posiciones defensivas de carácter operativo para buscar soluciones emergentes a los múltiples problemas que se presentan en las instituciones educativas.
- Predomina la centralización de las funciones por el directivo o parte de su equipo, cuya labor diaria está orientada al trabajo y al manejo unilateral de la información y la concentración del poder para la toma de decisiones.
- Por lo general los directivos actúan de manera espontánea, siguiendo prácticas y patrones aprendidos de la observación de modelos de actuación no idóneos para sus contextos de actuación.

Proceso de elaboración de la estrategia

El esquema 3 muestra el proceso de elaboración de la estrategia encaminada a elevar el nivel de desempeño de los directivos.

Veamos a continuación el contenido de cada una de estas etapas.

173

- *Primera etapa.* Creación de las condiciones previas para la implementación de las acciones de formación para el desarrollo de las competencias pedagógicas profesionales de dirección de los directivos educacionales.

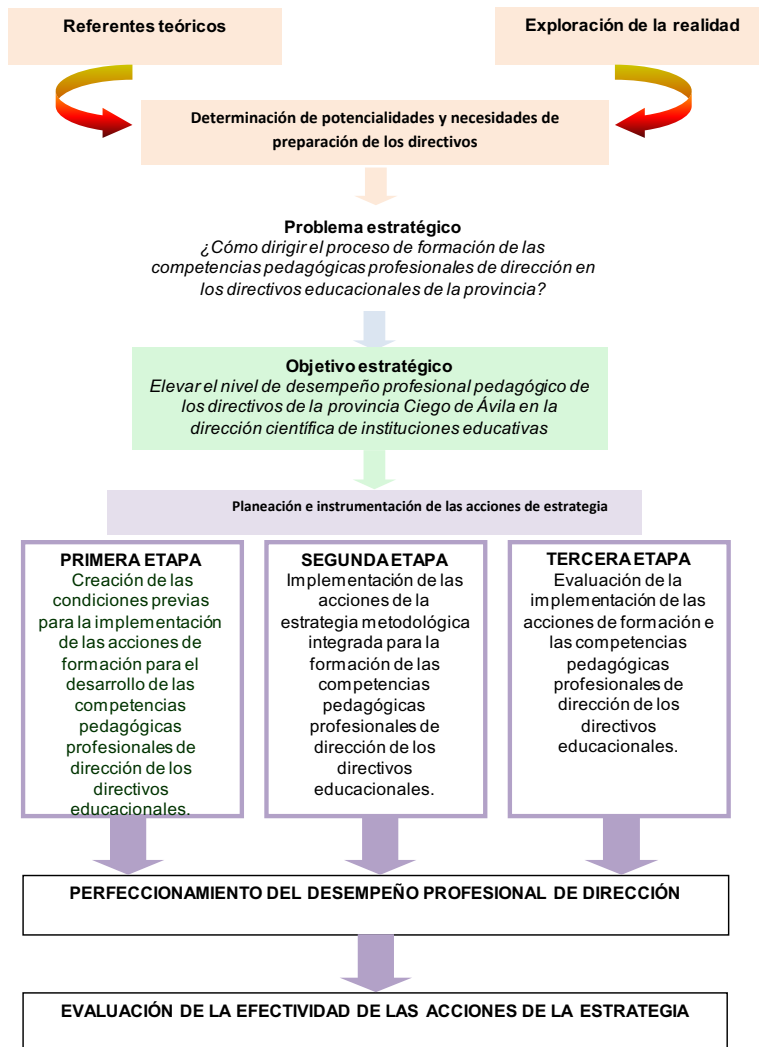
a) Acciones:

- Incorporar al proyecto de investigación a directivos provinciales y municipales que realizan sus trabajos de tesis de maestría o doctorado en temas relacionados con la preparación de los directivos.
- Diagnosticar el nivel de desempeño profesional pedagógico de los directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila.
- Evaluar la calidad de las acciones propuestas para la preparación de los directivos.
- Debatar el modelo de desempeño profesional pedagógico del directivo educacional.
- Insertar las acciones de la estrategia en el sistema de trabajo integrado del MINED en la provincia.

- Diseñar el Diplomado de Dirección Científica, que constituye el núcleo del contenido de la Escuela de Cuadros para directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila.
- Elaborar una aplicación informática para la confección del plan de trabajo individual de cuadros y docentes de la UCP Manuel Ascunce Domenech.
- Diseñar un Diplomado de Dirección de la Actividad Científica Educativa en las instituciones educativas de la provincia Ciego de Ávila.

ESQUEMA 3

Estrategia de formación permanente de los directivos educacionales



b) Ejemplo:

- *Acción 6.* Diseño de un programa de Diplomado de Dirección Científica, que constituye el núcleo del contenido de la Escuela de Cuadros para directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila.

c) Objetivo:

- Presentar un programa de Diplomado que se ajuste al modelo por competencias de desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección.

d) Contenidos:

- Cuatro módulos, según se detalla en la tabla 3.

TABLA 3

Contenidos del Programa de Diplomado de la Escuela de Cuadros

Módulos	Horas presenciales	Horas de trabajo independiente	Total de horas	Créditos
I. Dirección científica de instituciones educativas	120	360	480	10
II. Dirección del proceso educativo escolar	88	264	352	7
III. Dirección del sistema de preparación política	44	132	176	4
Trabajo final				4
TOTAL	252	756	1008	25

Los contenidos que se abordan en la Escuela de Cuadros deben garantizar el cumplimiento de los acuerdos adoptados por el Consejo de Dirección del nivel de dirección correspondiente y/o de los niveles superiores del MINED, capacitar al personal para lograr el cumplimiento de las proyecciones estratégicas y los objetivos priorizados del desarrollo educacional y propiciar la solución de problemas concretos.

En consecuencia, tales contenidos están orientados a combinar la teoría con la práctica, son aplicados en la dinámica del sistema de trabajo y deben inducir a los cuadros y funcionarios a la búsqueda de soluciones científicamente fundamentadas para los problemas que afectan el desarrollo educacional, mediante la realización de experimentos pedagógicos, el seguimiento de experiencias de avanzada y el desarrollo de la investigación/acción, entre otras vías de intervención y transformación de la realidad educativa.

- *Segunda etapa.* Implementación de las acciones de la estrategia metodológica integrada para la formación de los directivos.

a) Acciones:

- Desarrollar los cursos contenidos en el programa de Diplomado:
 - Taller: La planificación por objetivos en el MINED.
 - Taller: El sistema de trabajo de la institución educativa.
 - Taller: La escuela como responsable de la formación de su propio personal pedagógico. La orientación profesional pedagógica.
 - Taller: La escuela como microuniversidad.
 - Taller: El proceso de certificación de las escuelas como microuniversidades.
 - Taller: El trabajo metodológico en la escuela.
 - Taller: La superación del personal docente en la escuela. El desarrollo de la Maestría en Ciencias de la Educación (MCEaa).
 - Taller: La investigación científica en la escuela. El trabajo científico estudiantil de los educadores en formación.
 - Taller: La introducción de resultados científicos y su impacto en la calidad de la educación en la escuela.
 - Taller: El Proyecto Educativo Institucional (PEI) como resultado científico integrador.
- Desarrollar visitas de control y ayuda metodológica e inspección.
- Certificar a las instituciones como microuniversidades.

Las acciones de la estrategia de formación permanente de los directivos educacionales se desencadenan en cascada, a partir del Diplomado de Dirección Científica de las instituciones educativas, que constituye el núcleo de la Escuela Provincial de Cuadros. El Diplomado se estructura sobre la base del modelo por competencias y se inserta en el sistema de trabajo de este nivel.

- *Tercera etapa.* Evaluación de la implementación de las acciones.

a) Acciones:

- Evaluar el contenido y la metodología empleada para el desarrollo de cada una de las etapas y las acciones de la estrategia.

- Analizar colectivamente la implementación de la estrategia.
- Evaluar la estrategia y su implementación mediante criterios de especialistas y criterio de usuarios.

Esta etapa está dirigida a evaluar la metodología empleada para instrumentar y aplicar la estrategia, y posibilita recoger sistemáticamente los criterios de los diferentes actores con el objetivo de ir perfeccionando el proceso, así como la valoración final de la estrategia con vistas a su posible instrumentación en nuevas condiciones.

El sistema de acciones tiene como núcleo el desarrollo del Diplomado de Dirección Científica de Instituciones Educativas, que constituye el contenido de las Escuelas de Cuadros para los directivos educacionales de los diferentes niveles (directivos provinciales y de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, directivos municipales y directivos de centros) en la provincia Ciego de Ávila. Otro nodo de contenido alrededor del cual se estructuran las acciones de la estrategia lo constituye el Diplomado de Dirección de la Actividad Científica Educativa que se desarrolló con vicedecanos de las facultades de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, subdirectores de las filiales pedagógicas municipales y asesores municipales de Ciencia del Ministerio de Educación.

Organización del sistema de actividades

La organización es el proceso permanente de división del trabajo, el logro de la interrelación entre las distintas unidades organizativas o funcionales. Implica disponer y preparar a toda la comunidad educativa con los medios adecuados para lograr los objetivos trazados, con los mejores resultados, los menores gastos y en el menor plazo posible en la formación permanente de los directivos educacionales. Supone así preparar a las personas implicadas para que puedan ejecutar lo proyectado.

Organizar la actividad de formación permanente de los directivos en una institución educativa significa disponer y preparar a todos los participantes con los medios adecuados para lograr los objetivos trazados en función de alcanzar el nivel de calidad de la educación pronosticado.

La organización no solo presupone establecer esos procesos de combinación, asociación e interrelación de los factores dentro de la institución, sino que también son imprescindibles los vínculos con el medio. Todo este complejo de relaciones debe establecerse dentro de los espacios y tiempos requeridos para alcanzar los objetivos.

Cuando se alcanza dicha combinación, la formación permanente se constituye en un sistema, concepto que se refiere a un conjunto de elementos, relaciones y propiedades interconectados de una forma particular y al cual corresponden, como conjunto, una serie de nuevas cualidades no presentes en ninguna de las partes que lo componen por separado. Por otra parte, el sistema, en su totalidad, influye activamente, a su vez, sobre cada uno de los elementos o subconjuntos que lo componen.

Ejecución y regulación de las actividades programadas

La ejecución / regulación es la función de dirección mediante la cual se guía, supervisa y regula el proceso de formación permanente de los directivos educacionales en función del logro del desempeño profesional adecuado y del cumplimiento de los objetivos trazados en las acciones de formación.

La función de ejecución / regulación encierra la forma de accionar dentro de la institución, pues mediante ella se orientan y ejecutan las acciones de formación permanente, es decir, se propicia la actuación de los directivos para alcanzar los objetivos deseados. Esta función está relacionada con el ejercicio de la autoridad, sus técnicas y condiciones, que ha de poseer el dirigente ante sus subordinados, para la materialización práctica de lo planificado, incluyendo los métodos, procedimientos y las formas organizativas del trabajo del dirigente.

178

2.1.4 *Evaluación del impacto de las acciones de formación permanente*

El control y evaluación del impacto de las acciones de formación permanente de los directivos constituye el proceso de análisis científico y sistemático de las variables de la calidad de la formación, con el fin de realizar un diagnóstico científico, utilizando herramientas de la investigación que permitan formular juicios sobre su adecuación a unos criterios de calidad previamente establecidos, para asegurar que en su realización práctica se logren los objetivos propuestos y se alcancen los resultados esperados.

Al evaluar el impacto de la capacitación de los directivos no se debe reducir el análisis a la evaluación del proceso enseñanza / aprendizaje, ya que esto no siempre se corresponde exactamente con el *impacto* producido, pues no incluye los cambios actitudinales perdurables en los directivos y las organizaciones, y su incidencia en la sociedad. La evaluación del impacto es un juicio de valoración sobre la dinámica de los cambios cuantitativos y

cualitativos operados en los directivos y las organizaciones beneficiadas por la acción de formación, estableciendo un vínculo de causalidad directo o indirecto.

La evaluación de impacto puede definirse como el proceso mediante el cual se mide y valora la eficacia y pertinencia de los currículos de formación para satisfacer necesidades y requerimientos de las instituciones educativas y los directivos.

El *impacto* de la formación permanente es la repercusión que esta tiene mediante cambios favorables en el nivel de competencias de los directivos, su desempeño en el puesto de trabajo, el mejoramiento de la eficacia, eficiencia y competitividad de su institución y la relación de esta última con su entorno y el ambiente externo en general.

La evaluación del impacto de las acciones de formación permanente de los directivos tiene como objetivos generales:

1. Constatar el grado de influencia interna y externa de las acciones desarrolladas sobre los directivos, y los cambios que bajo su influencia se producen en las instituciones que dirigen y en los aportes y transformaciones ocurridas en su entorno.
2. Valorar si se han conseguido los objetivos previstos al diseñarse las acciones de formación permanente, tanto en cantidad como en calidad, y en el tiempo previsto a través de la ponderación de los éxitos logrados, en términos de objetivos cumplidos; de los fracasos y las carencias, sobre la base de los objetivos no conseguidos suficientemente, y de las deficiencias o disfunciones ocurridas.
3. Determinar el grado de eficiencia con que se han obtenido los resultados de las acciones realizadas, lo que presupone el establecimiento de la relación existente entre las entradas al sistema y sus salidas.
4. Valorar la idoneidad del proceso de ejecución de las acciones de formación permanente.
5. Proponer las opciones pertinentes para la toma de las decisiones dirigidas a la reafirmación de los aciertos y la corrección de las deficiencias.

Un proceso para la evaluación del impacto de las acciones de formación permanente ha de tener en cuenta los siguientes criterios metodológicos:

- Considerar como contextos para evaluar la efectividad de la actividad y/o el sistema de actividades realizadas: el proceso de su desarrollo y el desempeño del directivo en su puesto de trabajo.
- Determinar dimensiones e indicadores para la evaluación en ambos contextos, utilizando como guía orientadora los objetivos que fueron diseñados para la formación permanente.
- Conducir a la valoración individual de los efectos de las acciones desarrolladas (impacto individual) en cada participante, y partir de ello derivar las inferencias y generalizaciones colectivas.
- Al tomar como contexto evaluativo la gestión del directivo en su puesto de trabajo, evaluar tanto su desempeño personal como los resultados de su actividad y de la organización.
- Emplear variedad de métodos y técnicas para la recogida de información.
- Entre las fuentes de información principales para la recopilación de datos, recurrir a los directivos participantes, los conductores o facilitadores del proceso de enseñanza / aprendizaje, los subordinados y dirigentes superiores, así como también a fuentes documentales.
- Identificar y controlar, en la medida de lo posible, las variables ajenas de probable incidencia negativa o positiva en la objetividad de los resultados del proceso evaluativo y que pudieran derivarse de factores como las condiciones materiales y organizativas del trabajo, la estabilidad de los directivos, etcétera.

En el ámbito individual del egresado, se busca determinar también las modificaciones sociales y económicas que pudiesen haber resultado de la formación recibida, o pudiesen atribuírseles a su participación en el proceso formativo. Es un proceso participativo que involucra a todas las instancias que conforman el sistema de formación. La participación debe darse no solo en el proceso mismo de la evaluación, sino también en la aplicación oportuna y efectiva de las medidas correctivas que de esta se derivan.

La evaluación no es simplemente el hecho de aplicar una prueba final del curso, sino un proceso sistemático e ininterrumpido que parte de conocer: ¿qué entrada tuvo en el proceso?, ¿qué conocimientos?, ¿qué experiencias tienen en la esfera de la dirección los cursistas?, ¿cuál es la brecha entre el estado real y el deseado? Evaluar el impacto de la formación permanente resulta vital para que el área de cuadros demuestre fehacientemente

la utilización de la gestión de la formación permanente de los directivos para obtener mejoras en el desempeño de las instituciones, materializados en un notable incremento de la eficacia, la eficiencia y la competitividad.

Atendiendo a los elementos antes expuestos en esta investigación se han definido las siguientes dimensiones e indicadores para evaluar el impacto de las acciones de formación permanente de los directivos educacionales:

1. *Satisfacción*. Es el grado de satisfacción de las estructuras de dirección educacionales respecto a la formación permanente:
 - Profesionalidad en la presentación de los temas impartidos.
 - Actualización y precisión de los temas, su vínculo con los resultados científicos.
 - Contextualización de los temas con las dificultades que presentan las instituciones.
 - Motivación e interés hacia las acciones de formación permanente.
2. *Aprendizaje*. Expresa el nivel de profesionalidad alcanzado por el directivo como resultado de las acciones de formación permanente:
 - Dominio de los contenidos impartidos.
 - Utilización efectiva de las nuevas tecnologías de la información.
 - Habilidades profesionales logradas.
 - Relaciones interpersonales efectivas.
 - Cumplimiento del objetivo propuesto.
3. *Desempeño*. Comprende las transformaciones alcanzadas en el modo de actuación profesional pedagógico del directivo y su desempeño efectivo en el contexto del sistema de dirección institucional:
 - Efectividad en el desarrollo del sistema de dirección.
 - Capacidad de dirección en los procesos que desarrolla en la institución.
 - Optimización de los recursos materiales y financieros.
 - Muestra de valores ético profesionales.
 - Actitudes en lo individual, en la institución y la comunidad.

4. *Transformación institucional (impacto)*. Se refiere a la efectividad del proceso de formación permanente del directivo en la organización en que se desempeña:

- Calidad en el cumplimiento del objetivo de la formación.
- Estabilidad del directivo en el puesto de trabajo.
- Realización personal de los directivos.
- Cambios sostenidos en los resultados de las instituciones.
- Repercusión del desempeño directivo en el ámbito social (comunidad).

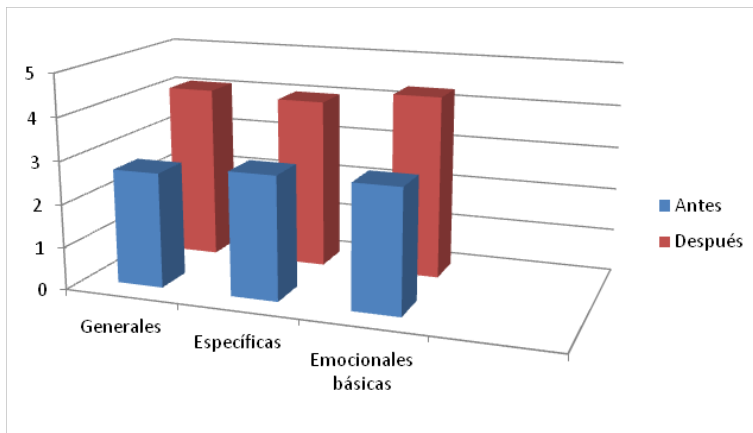
2.1.5 Ejemplo de la transformación lograda en el desempeño de los directivos

En el gráfico 1 se muestra la transformación lograda en el nivel de desempeño, evaluado a partir de las competencias pedagógicas profesionales de dirección educacional de una muestra de 63 directivos de la Dirección Provincial de Educación y la Universidad de Ciencias Pedagógicas, con los que se conformaron dos grupos de la Escuela Provincial de Cuadros Educativos en la que se impartió el Diplomado de Dirección Educacional diseñado como parte de la estrategia para la formación permanente de los directivos educacionales.

182

GRÁFICO 1

Nivel de formación de las competencias antes y después del Diplomado



	Antes	Después	Diferencia (%)
Generales	2,7	4,1	27,2
Específicas	2,9	4,0	22,5
Emocionales básicas	2,9	4,3	28,9

Como se aprecia, al evaluar cada uno de los grupos de competencias definidas en los tres subsistemas delimitados en el modelo (directivas generales, específicas para la dirección educacional y emocionales básicas), en una escala de cinco puntos, se produce un incremento superior a una unidad en todos los casos. Esto significa que, como promedio, hay un cambio superior a una categoría en una escala nominal de cinco categorías. Estos cambios en el desempeño de los directivos pueden considerarse significativos.

La propia tabla muestra un incremento superior al 20% en los resultados del desempeño mostrado por los directivos implicados en el experimento en el postest en relación con el pretest, lo cual corrobora las afirmaciones antes expuestas. Al evaluar integralmente los subsistemas de competencias que se definieron en el modelo, el incremento al finalizar el experimento es de 22,5% para las competencias específicas, 27,2% para las directivas generales y 28,9% para las emocionales básicas.

3. CONCLUSIONES

El diagnóstico del desempeño de los directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila demostró que en muchas instituciones educativas se manifiestan insuficiencias que tienen que ver con la pobre determinación del ideal que se debe alcanzar para que el sistema de dirección funcione adecuadamente, en correspondencia con las características de su contexto de actuación.

Se propone un modelo sustentado en la teoría de la formación permanente del directivo, basada en el desarrollo de las competencias pedagógicas profesionales, en el enfoque histórico cultural del desarrollo de la personalidad, en el estudio de la teoría gerencial y en el Sistema de Dirección del Ministerio de Educación, entre otros fundamentos. El modelo es contextualizado, integrador y desarrollador; modela la actividad pedagógica profesional de dirección, lo que le ofrece grandes posibilidades para explicar y diagnosticar el desempeño de los directivos, y sobre esta base se pueden establecer planes de mejora de los programas de preparación de los directivos.

El modelo centra la atención en la formación y desarrollo de las competencias pedagógicas profesionales de dirección (competencias emocionales básicas, competencias directivas generales y competencias pedagógicas específicas de dirección educacional) como vía para lograr que el directivo aplique en su tarea los conocimientos y métodos propios de la investigación científica en su actividad de dirección.

La estrategia para la formación permanente de los directivos educacionales para la dirección científica de las instituciones educativas consiste en un sistema de acciones interrelacionadas de superación, trabajo metodológico, entrenamiento, control, evaluación e investigación; desarrolladas a corto, mediano y largo plazo; dirigidas al desarrollo en los directivos de sus competencias pedagógicas profesionales de dirección y su manifestación en el desempeño de sus funciones de dirección que tiene como fundamento el modelo por competencias.

Este sistema de acciones tiene como núcleo el desarrollo del Diplomado de Dirección Científica de Instituciones Educativas, que constituye el contenido de las Escuelas de Cuadros para los directivos educacionales de los diferentes niveles en la provincia Ciego de Ávila. Otro nodo alrededor del cual se estructuran las acciones de la estrategia es el Diplomado de Dirección de la Actividad Científica Educativa que se desarrolla con vicedecanos de las facultades de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP), subdirectores de las filiales pedagógicas municipales y asesores municipales.

La introducción en la práctica de la estrategia elaborada durante dos cursos escolares demostró la efectividad de las acciones proyectadas y sugiere la posibilidad de su extensión a otros contextos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RODRÍGUEZ, S. (2002). «El sistema de trabajo del MINED». Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- ALONSO, S. y MANZO, A. (2007). *Tecnología de la dirección científica educativa. Pedagogía 2007. Curso 8*. La Habana: Órgano editor Educación Cubana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- AÑORGA MORALES, Julia (1995). «La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano». *Boletín Educación Avanzada*, año 1, n.º 1, diciembre. CENESEDA, La Habana.
- BLASCO SÁNCHEZ, Baldomero (1994). «Técnicas, procedimientos y recursos para analizar necesidades de formación». En *Ciencias de la Educación*, Universidad de Oviedo.
- CHIAVENATO, Adalberto (1992). *Administración de recursos humanos*. México: Editora McGraw Hill.
- Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. Comisión Central de Cuadros (2004). *Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y del Gobierno y de sus Reservas*. La Habana.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KPK Ediciones.

- MENGUZATO, M. y RENAL (1996). *La dirección estratégica de la empresa, un enfoque innovador del management*. La Habana: por el MES.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (2006). Resolución 29/06, Reglamento para la Planificación, Organización, Ejecución y Control del Trabajo de la Capacitación y Desarrollo de los Recursos Humanos en las Entidades Laborales. La Habana.
- MUGUERZIA, P. M. y otros (1996). *Teoría general de la dirección socialista*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- PLA LÓPEZ, R. y otros (2012). *Una concepción de la Pedagogía como ciencia desde el enfoque histórico cultural*. La Habana: Pueblo y Educación.
- RABAZA PEÑALVER, Francisco y otros (2003). «La medición del impacto de la capacitación: El caso de un Diplomado». Ponencia presentada en evento sobre la Evaluación del Impacto de la Capacitación. Filial Universitaria 'Jesús Montané Oropesa'. Isla de la Juventud, Matanzas, Cuba.
- RAMOS, J. y otros (2010). *Modelo por competencias de desempeño profesional pedagógico para los directores de instituciones educativas*. Ciego de Ávila: Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EFICAZ. UN ESTUDIO MULTINIVEL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL SALVADOR

Gustavo Ramos Ramírez*

SÍNTESIS. El propósito de este artículo es determinar la incidencia del director en la eficacia educativa de las instituciones de educación media en el caso particular de El Salvador.

La investigación que aquí se presenta se realizó siguiendo un modelo de tres niveles, diseño implementado por la Universidad Pedagógica de El Salvador en un proyecto desarrollado en centros educativos de educación media en todo el país. Para recopilar la información se investigó a cerca de 600 directores de instituciones públicas y privadas, de donde se recopiló una información muy valiosa en cuanto al desarrollo de actividades de los gestores en las instituciones educativas; así como también información adicional proveniente de docentes y estudiantes de bachillerato para identificar la eficacia educativa y su relación con el rendimiento de los estudiantes.

Palabras clave: eficacia escolar; El Salvador; logro educativo; director; calidad educativa; administración escolar; educación secundaria.

A DIREÇÃO ESCOLAR EFICAZ. UM ESTUDO MULTINÍVEL EM EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM EL SALVADOR

SÍNTESE. O propósito deste artigo é determinar a incidência do diretor na eficácia educativa das instituições de educação média no caso particular de El Salvador.

A pesquisa que aqui se apresenta foi realizada, seguindo um modelo de três níveis, e foi implementada pela Universidade Pedagógica de El Salvador em um projeto desenvolvido em centros educativos de educação média em todo o país. Para recopilar a informação, investigou-se cerca de 600 diretores de instituições públicas e privadas, de onde se recolheu uma informação muito valiosa quanto ao desenvolvimento de atividades dos gestores nas instituições educativas, assim como informação adicional proveniente de docentes e estudantes de nível médio para identificar a eficácia educativa e sua relação com o rendimento dos estudantes.

Palavras-chave: eficácia escolar; El Salvador; conquista educativa; diretor; qualidade educativa; administração escolar; educação secundária.

* Investigador. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.

EFFECTIVE MANAGEMENT AT SCHOOL. A MULTILEVEL STUDY IN SECONDARY EDUCATION IN EL SALVADOR

ABSTRACT. *The purpose of this article is to determine the incidence of the director in the educational effectiveness of institutions of secondary education in the case of El Salvador.*

The research presented here was conducted following a three-level model, a design implemented by the Pedagogical University of El Salvador in a project elaborated in secondary schools across the country. To gather information about 600 directors of public and private institutions, where valuable information was gathered on the elaboration of activities of directors in educational institutions; as well as additional information from teachers and high school students to identify educational effectiveness and its relationship to student achievement.

Keywords: *school effectiveness; El Salvador; educational attainment; director; educational quality; educational administration; secondary education.*

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, la investigación de la eficacia escolar consideró que el papel que desempeñaba el director y los profesores en el éxito de los estudiantes era fundamental (WEBER, 1971; LIEBERMAN y MILER, 1981; BOYER, 1983; FIELDING y SCHALOCK, 1985; YOUNG, 1989). Aun antes de plantearse la idea del *movimiento de las escuelas eficaces*, algunos investigadores educativos (SANTOS, 1880; SEARCH, 1921; COLEMAN y otros, 1966; FIEDLER, 1967; TRAVERS, 1967; WILES, 1971) consideraron que el papel del director determinaba mucho el rendimiento del estudiante. Así, a lo largo de los años se ha demostrado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de director o directora en un centro escolar son un elemento fundamental que prescribe la calidad y el éxito de las escuelas (CORONEL, 1995; FULLAN, 1996; MURILLO, 2004, 2006; NORTHOUSE, 2004; MARISHANE y BOTHA, 2011; SCHEERENS, 2012; RAMOS RAMÍREZ, 2014; PALARDY, 2015).

Es más, algunos investigadores logran cuantificar su incidencia en el rendimiento estudiantil; por ejemplo, Waters, Marzano y McNulty (2003) consideran que el logro de los estudiantes puede incrementarse en un 0,25 en desviación típica, dependiendo del director que administre el centro educativo, y Leithwood y Riehl (2005) afirman que el 20% de la aportación de la escuela al éxito de los estudiantes se debe básicamente al papel del director en las diferentes actividades que realiza en el centro.

La investigación «Seven strong claims about successful school leadership»¹, realizada en Inglaterra en el año 2006 por el Colegio Nacional de Liderazgo Educativo (NCSL), demostró que alrededor del 97% de las escuelas que obtuvieron calificación *buena* o *excelente* estaban a cargo de directores que ostentaban calificaciones globales de las mismas categorías.

Así, el papel del director en la escuela es de tal importancia que, según Marishane y Botha (2011), la forma en que la escuela trabaja y se desenvuelve está determinada por las acciones y conductas de los directivos. De esta forma, la eficacia del centro y sus funciones se construyen a partir del papel del director en el camino hacia su mejoramiento del centro (IRANZO, BARRIOS y TIERNO, 2008). En ese mismo sentido, Macbeath y Myers (1999) también afirman la existencia de una cercana relación entre eficacia escolar y eficacia del director en la gestión del centro. Gunter (2005) asimila esa relación y postula que los términos de la simbiosis *director / centro eficaz* están fuertemente relacionados, en especial cuando se trabaja de cerca con el profesorado.

Ante tal situación, estudiar las actividades que el director desarrolla en contextos tan particulares y poco estudiados como El Salvador, es fundamental y básico para la obtención de la calidad y la eficacia de los centros educativos públicos y privados. Así, conocer qué características identifican a un buen director y su papel en la eficacia del centro escolar ha sido nuestro principal interés. A partir de estudios en contextos internacionales, principalmente europeos y sajones, se decidió conocer qué factores identificaban a los directores eficaces, lo que permitió luego abordar el conocimiento de las realidades más propias de los países latinoamericanos.

Debido a que el papel del director ha sido considerado clave y determinante por múltiples hacedores de políticas educativas en el país, es necesario considerar seriamente qué características lo identifican y lo orientan hacia la mejor definición de sus funciones.

De acuerdo a lo anterior, en esta investigación se profundiza sobre la importancia del papel del director en los centros educativos en El Salvador, cómo distribuyen sus funciones y la relación de ello con el rendimiento de los estudiantes en dichas escuelas.

¹ “Siete importantes afirmaciones sobre el liderazgo escolar exitoso”

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La distribución de las actividades del director y su importancia en el rendimiento es la idea central de este estudio. Para comprender eso, tenemos que referirnos a las etapas iniciales: el mismo Coleman (1966) planteó que la función de los directores y las acciones que realizaban permitían a los estudiantes terminar la escuela.

Asimismo, el estudio *Effective school for urban poor*, de Edmonds (1979), también contempla que los estudiantes pobres que resultaban exitosos o lograban terminar la escuela, eran aquellos que asistían a un centro cuyo director presentaba un fuerte liderazgo educativo y desarrollaba equitativamente una serie de actividades. En efecto, el liderazgo que implica una serie de situaciones donde se motiva a los docentes a desarrollar actividades controladas y planificadas, pero sobre todo dirigidas, permite incidir en los resultados de los estudiantes. Los análisis de Edmonds presentaban un especial énfasis en este factor como incidente en el desempeño de los estudiantes.

La importancia de un director eficaz se observa principalmente en su capacidad para implementar una supervisión diferente a la tradicional, donde todos los miembros de la comunidad puedan beneficiarse plenamente de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza (ROMERO, 2008). Por ejemplo, en un estudio realizado en tres países latinoamericanos (CARNOY, 2007) señala que la mayoría de directores educativos cubanos implementaban estrategias de supervisión del currículo propuesto por el ministerio a través de una serie de visitas cotidianas a los salones de clases, especialmente a los profesores noveles y a los que presentaban alguna dificultad con el manejo de la clase y la implantación de la disciplina en estudiantes menores de edad.

En ese mismo estudio, Carnoy, al comparar el caso de Cuba con el de Chile y Brasil, reconoce que los incentivos propios del sistema de mercado de estos dos últimos, como el pago a los colegios por la retención de los estudiantes en aula, afectan el liderazgo del director en centros con fuertes dificultades de aprendizaje.

En ese mismo sentido, Slater y Teddlie (1992) consideran que una escuela poco eficaz es aquella que hace del director un representante del ministerio dedicado únicamente a tareas administrativas; un profesional dedicado a labores de control, que no retroalimenta ni orienta positivamente en el crecimiento personal y profesional del profesor. Esas escuelas se caracterizan por docentes poco preparados para enseñar y estudiantes poco preparados para aprender, porque no existe una supervisión pedagógica apropiada ni un interés en mantener la disciplina del centro.

Por otra parte, la supervisión del profesorado resulta desde diferentes contextos muy importante para lograr la eficacia de las instituciones educativas. A ese respecto, Ellett y Teddlie (2003) afirman que los centros escolares que hacen evaluaciones periódicas y sistemáticas al profesorado obtienen mejores resultados y logros en los estudiantes. Este aspecto incluye también la supervisión del trabajo pedagógico, administrativo y de gestión que realizan los docentes en el aula.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación ha tenido como base fundamental los datos provenientes de un trabajo realizado por la Oficina de Investigación Asociada de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio en los años 2014 y 2015. Dicho estudio pretendía identificar características básicas de las instituciones de educación media eficaces en El Salvador. Así, al describir qué y cuánto aprenden los estudiantes de bachillerato en Matemáticas y Lenguaje, se desarrolló este trabajo de investigación.

Esta investigación utiliza los datos recogidos para el caso particular de El Salvador y los trabaja con el objetivo de identificar los factores de eficacia de las instituciones secundarias salvadoreñas. En ese sentido, conocer los factores que determinan que los directores sean eficaces, es fundamental para aportar a la idea central de la eficacia de los centros educativos. Así se han analizado los datos, interpretándolos para obtener resultados concluyentes sobre las actividades del director eficaz.

191

3.1 MUESTRA

Los grupos con los cuales se trabajó son estudiantes de segundo (último) año de bachillerato, docentes que habían trabajado con los estudiantes el año anterior y directores de centros de educación media de todo el país.

La muestra respondió a los criterios de definición propia, ya que por razones de tiempo, recursos y, principalmente, de accesibilidad a las instituciones educativas en general, solo se pudo obtener un porcentaje. Sin embargo, para calcular el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula estadística para población finita con un 0,05% de error, originando así una muestra de 425 centros educativos, de los cuales solo se obtuvieron 245.

Para la composición de la muestra se utilizó el criterio probabilístico aleatorio estratificado, ya que se escogió aleatoriamente a estudiantes, docentes y directores de diferentes instituciones y categorías para ser encuestados. Para determinar el número de participantes por estrato se realizó un estimado proporcional de acuerdo a los centros donde se nos permitió el acceso.

TABLA 1
Tamaño de la muestra

	Instituciones públicas	Instituciones privadas laicas	Instituciones privadas evangélicas	Instituciones católicas	Total
Estudiantes	1500	897	837	742	3976
Docentes	200	112	116	62	490
Directores	100	56	58	31	245

En la tabla 2 se presentan con mayor exactitud detalles útiles para comprender la muestra analizada en cuanto a los directores de los centros visitados.

TABLA 2
Características de los directores incluidos en la muestra

Características	Descripción	Porcentaje de la muestra
Género	Mujeres	45,8
	Hombres	54,2
Edad	25-35 años	18,2
	36-46 años	27,3
	47-57 años	48,4
	Más de 58 años	6,1
Experiencia en dirección	Menos de 5 años	32,26
	Entre 5 y 10 años	29,03
	Entre 10 y 15 años	6,45
	Entre 15 y 20 años	9,68
	Entre 20 y 25 años	10,02
	Más de 25 años	12,56

La investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo multinivel, de tres niveles: estudiante, docente y director. Para el desarrollo de la investigación se ha utilizado la aproximación de los modelos multinivel, en lugar de los análisis de regresión clásicos, ya que los primeros permiten trabajar con varias unidades de análisis simultáneamente (MURILLO, 1999). Asimismo, debido a la pertinencia y la aproximación al paradigma de investigación positivista, se decidió utilizar este modelo, logrando integrarlo a la línea de investigación de eficacia escolar.

3.2 INSTRUMENTOS

Los instrumentos determinan los resultados y los productos de la investigación. Por ello, los que se realizaron para ser aplicados en este estudio pretendían obtener la información necesaria para lograr una base de datos práctica y concreta en el momento de establecer resultados y conclusiones.

Así, los instrumentos utilizados en este estudio han sido tres cuestionarios, dirigidos a estudiantes, docentes y directores. Por otra parte, se elaboraron dos pruebas, una de Lenguaje y una de Matemáticas, para ser aplicadas a los estudiantes, ambas desarrolladas y validadas por pares educativos y por estudiantes del último año de bachillerato.

3.3 VARIABLES

Las variables que se han utilizado en este estudio se pueden clasificar en tres categorías: *de gestión*, *socioculturales* y *de desempeño o producto*.

Las variables de gestión se enfocan principalmente en la gestión institucional: tiempo invertido, infraestructura del centro, servicios del centro, refuerzo académico, (las tres últimas como variables socioeconómicas de la escuela), trabajo docente (obtenida a partir de creación de equipos de trabajo institucional), innovaciones curriculares, metodología docente, adecuación curricular y utilización de recursos educativos. Asimismo, se consideró el compromiso docente a partir de: falta de preparación de las clases, indisciplina del profesorado, llegadas tardías, resistencia del profesorado al modelo educativo, bajas expectativas docentes de los estudiantes. En la satisfacción con el trabajo se consideró el salario, las posibilidades de desarrollo profesional, la estabilidad laboral, la seguridad y no violencia en la institución y la relación con la comunidad educativa. Finalmente, se consideraron las variables de género, años de servicio y años de formación en gestión de los directores.

En cuanto a las variables de tipo sociocultural se encuentran el nivel socioeconómico de la familia del estudiante, variable tipificada obtenida a partir de los ingresos de los padres, tipo de vivienda, electrodomésticos, servicios con los que cuenta la vivienda, remesas provenientes del exterior. La variable de nivel cultural se ha obtenido a partir del nivel de escolarización de los padres, involucramiento de los padres en el aprendizaje, rol de la madre en realización de tareas, acceso a libros en su casa, frecuencia de compra de libros en el hogar.

Las terceras, las variables de desempeño educativo, se enfocaron en el rendimiento en Lenguaje y Matemáticas de los estudiantes de segundo año de bachillerato y fueron muy importantes para obtener los resultados de este estudio.

Para construir las variables de nuestro interés se utilizaron diferentes técnicas. En alguna ocasión, se aplicaron simplemente puntuaciones promedio, y en otros casos, para la reducción de datos, se aplicó la técnica del análisis factorial. Asimismo se analizaron estadísticos descriptivos, se obtuvieron correlaciones bivariadas y se realizaron análisis de regresión.

Se intentó igualmente reducir al máximo el número de casos perdidos (infiriendo, extrapolando o promediando), dado que estos no son manejables en los modelos multinivel, y se eliminó el alumno, el aula o el centro solo en los casos imprescindibles para la obtención de nuestras variables de interés.

Salvo para las variables *dummy*, se procedió a la tipificación de las variables para facilitar la interpretación de los modelos multinivel. Las variables de fácil interpretación simplemente se centraron en la media.

3.4 RESULTADOS

La estrategia de *análisis de datos* que se siguió con el propósito de identificar los factores del director vinculados a un logro positivo de los estudiantes de secundaria salvadoreños ha sido el modelado multinivel de tres niveles para cada una de nuestras variables respuesta, a saber, rendimiento en Lenguaje y Matemáticas.

El procedimiento seguido para cada variable producto fue:

1. Estimar el modelo nulo o vacío que no incluye ninguna variable explicativa.
2. Calcular el modelo con las variables de ajuste mencionadas.
3. Estimar el modelo final mediante la expansión de los modelos ajustados utilizando como variables explicativas las variables de director y estimar su aportación estadística.

Así, se estimaron los modelos multinivel análogos al siguiente:

$$y_{ijk} = \beta_{0jk} + \beta_{1jk}SES_fam_{ijk} + \beta_{2jk}NCult_fam_{ijk} + \beta_{3jk}Genero_{ijk} + \beta_{4jk}SES_esc_k + \varepsilon_{ijk}$$

$$\beta_{0jk} = \beta_0 + \nu_{0k} + \mu_{0jk}$$

$$\beta_{1jk} = \beta_1 + \nu_{1k} + \mu_{1jk}$$

$$\beta_{2jk} = \beta_2 + \nu_{2k} + \mu_{2jk}$$

$$\beta_{3jk} = \beta_3 + \nu_{3k} + \mu_{3jk}$$

$$\beta_{4jk} = \beta_4 + \nu_{4k} + \mu_{4jk}$$

con:

$$[\varepsilon_{0ijk}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon) = [\sigma_{\varepsilon_0}^2]$$

$$[\mu_{0jk}] \sim N(0, \Omega_\mu) = [\sigma_{\mu_0}^2]$$

$$[\nu_{0k}] \sim N(0, \Omega_\nu) = [\sigma_{\nu_0}^2]$$

Donde para el estudiante i del aula j y de la escuela k :

y_{ijk} representa la medida del rendimiento del estudiante.

SES_fam_{ijk} representa el nivel socioeconómico de la familia del estudiante.

$NCult_fam_{ijk}$ representa el nivel cultural de la familia del estudiante.

$Genero_{ijk}$ representa el género del estudiante.

SES_esc_k representa el nivel socioeconómico de la escuela.

Añadiéndose a continuación el conjunto de variables de director estimando así su aportación al modelo final.

3.4.1 Resultados en Lenguaje y Matemáticas

Como se ha mencionado, los resultados se obtienen a partir de los modelos nulos, ajustados y final, los cuales se presentan a continuación y, únicamente, desde el nivel escuela, para identificar los factores de eficacia del director.

Estimación de los modelos nulos

El modelo nulo se explica a partir de que no se incluye ninguna variable independiente o explicativa, para ambas variables producto o de respuesta: rendimiento académico en Lenguaje y Matemáticas para segundo año de bachillerato. Las variables dependientes, estimadas mediante la teoría de respuesta al ítem y escaladas con una media de 500 y una desviación típica de 100, se centra en el promedio de la escala de procedencia.

En el modelo nulo se calcularán la constante o intercepto en la parte fija y las varianzas de los residuos en los tres niveles en la parte aleatoria, estimándose las varianzas en la parte aleatoria que nos permitirán evaluar la aportación de modelos más complejos.

TABLA 3
Resultados de los modelos multinivel nulos de tres niveles para rendimiento en Lenguaje y Matemáticas en bachillerato

	Lenguaje		Matemáticas	
	β	EE	β	EE
Parte fija				
Intercepto	490,576	3,829	485,261	3,402
Parte aleatoria				
Entre escuelas	1307,031	224,539	1031,765	185,169
Entre aulas	142,478	61,060	140,988	59,984
Entre alumnos	5267,804	120,369	5180,979	116,399

β : Coeficiente estimado.

EE: Error estándar.

Estimación de los modelos ajustados

Los modelos ajustados son el resultado de la expansión del modelo mediante la incorporación de ciertos predictores, considerados como variables de ajuste, de las que se analizará su comportamiento. Las variables de ajuste utilizadas en este estudio están relacionadas con características personales del alumno, de su familia y de la escuela. A saber: género del estudiante, nivel socioeconómico y cultural de sus padres y nivel sociocultural de la escuela.

La tabla 4 muestra las variables que muestran su aportación significativa al introducirse conjuntamente en la expansión de los modelos ajustados. Se evidencian que todas se mantienen, exceptuando la variable *satisfacción familiar con la escuela*.

TABLA 4

Resultados de los modelos multinivel ajustados de tres niveles para rendimiento en Lenguaje y Matemáticas en bachillerato

	Lenguaje		Matemáticas	
	β	EE	β	EE
Parte fija				
Intercepto	499,880	2,342	490,901	2,418
SES_fam	3,850	1,237	2,222	1,082
NCult_fam	9,004	1,158	6,943	1,011
Genero_est	NS		-15,201	1,754
SES_esc	26,445	4,202	19,941	3,927
Parte aleatoria				
Entre escuelas	788,502	114,548	586,116	93,169
Entre aulas	237,357	71,630	262,221	58,207
Entre alumnos	5621,070	105,123	4251,675	79,971

β : Coeficiente estimado.

EE: Error estándar.

NS: No significativo al nivel 0,05.

El valor promedio del rendimiento de la población (intercepto) proporcionado por el modelo ajustado para Lenguaje, prácticamente no ha variado si se compara con el proporcionado con el modelo nulo. La razón estriba en que todas las variables utilizadas en dicho modelo están centradas, salvo la variable *género del estudiante*, que ha resultado no ser significativa en dicho modelo.

En el modelo ajustado para Matemáticas se ha producido un ligero aumento de la media del rendimiento de la población, comparada con la obtenida en el modelo nulo. Así, el intercepto pasa de valer 485,26 a 490,90. Esto se debe a que en este modelo la variable *género del estudiante* sí ha resultado ser significativa, de manera que ahora el intercepto corresponde al rendimiento medio de los chicos (valor 0 de la variable), cuando el resto de las variables de ajuste toma su valor medio.

En cuanto al género, se encuentra que las chicas obtienen peor puntuación en Matemáticas, ya que la pendiente de esta variable es negativa, de forma que la media del rendimiento esperado (490,90) en esta asignatura sería de -15,20 puntos menos si se tratase de una alumna.

Las otras cuatro variables de ajuste han resultado significativas en los dos modelos para bachillerato, de forma que podemos decir que tanto el nivel socioeconómico como el nivel cultural de las familias, y también el nivel socioeconómico de la escuela, inciden en el rendimiento en Lenguaje y Matemáticas.

Así, por cada aumento de una desviación típica del nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, su rendimiento esperado se incrementaría 3,85 puntos en Lenguaje y 2,22 puntos en Matemáticas.

En cuanto a la incidencia del nivel cultural de las familias, se verifica la existencia de un incremento en una desviación típica del valor de esta variable: el estudiante aumenta su rendimiento en 9,00 puntos en Lenguaje y en 6,94 puntos en Matemáticas.

El nivel socioeconómico de ubicación de la escuela también incide en el rendimiento esperado de los alumnos, de forma que, por cada puntuación típica de incremento en el nivel socioeconómico de la institución, los estudiantes obtendrían 26,45 puntos más en Lenguaje y 19,94 en Matemáticas.

198

Tabla 5
Estimación de las variables individuales de nivel de la escuela a partir de los modelos ajustados para rendimiento en Lenguaje y Matemáticas

	Lenguaje		Matemáticas	
	β	EE	β	EE
Titularidad_privada	25,505	7,996	12,997	6,433
Inst_y_servicios	22,441	3,179	14,518	2,930
CComputadoras_uso_est	NS		0,324	0,143
CDias_lectivos	1,313	0,570	1,254	0,515
Genero_dir	15,567	4,927	9,000	4,321
CExp_direccion	NS		0,472	0,229
Clima_esc_dir	NS		1,434	0,372
Participacion_padres	4,331	2,187	6,518	2,272
Sat_dir_sal_desa	2,244	1,064	NS	
Sat_dir_escuela	2,644	1,150	NS	
tiempo_administracion	2,337	1,109	NS	
tiempo_des_profesional	NS		4,358	2,004
Estabilidad_profesorado	NS		1,523	0,672

β : Coeficiente estimado.

EE: Error estándar.

NS: No significativo al nivel 0,05.

La cantidad de años de experiencia del director realizando labores propias de su función gerencial da lugar a que los estudiantes obtengan mejores resultados: 0,70 puntos más en Lenguaje y 0,60 más en Matemáticas por cada año más de experiencia del director.

TABLA 6
Resultados del proceso de modelamiento multinivel de tres niveles para rendimiento en Lenguaje

	Modelo nulo	Modelo ajustado	Modelo final
	β (EE)	β (EE)	β (EE)
Parte fija			
Intercepto	500,66 (3,95)	499,88 (2,64)	500,94 (3,85)
SES_fam		3,53 (1,23)	3,54 (1,24)
NCult_fam		9,80 (1,15)	9,72 (1,16)
Genero_est		NS	NS
SES_esc		27,45 (4,20)	24,49 (4,49)
Genero_dir			17,57 (4,93)
CExp_direccion			0,70 (0,30)
Sat_director_sal_desa			2,00 (1,00)
tiempo_administracion			2,94 (1,70)
Parte aleatoria			
Entre escuelas	1827,52 (269,66)	788,50 (114,55)	679,43 (100,37)
Entre aulas	278,28 (68,84)	237,36 (61,63)	238,56 (61,90)
Entre alumnos	5809,68 (106,77)	5721,07 (105,12)	5720,23 (105,10)

β :: Coeficiente estimado.

EE: Error estándar.

NS: No significativo al nivel 0,05.

En Lenguaje, la variable *satisfacción del director con el salario y desarrollo profesional* ha resultado aportar significativamente al logro de los estudiantes, situación contraria a la que se presenta en Matemáticas. Por ello, un incremento en la desviación típica del grado de satisfacción del director con sus condiciones laborales dará lugar a que los estudiantes obtengan 2,00 puntos más en Lenguaje.

En cuanto a la gestión de tiempos en el desarrollo de las actividades propias de la dirección, podemos decir que el factor construido a partir del tiempo semanal dedicado a actividades puramente administrativas ha dado lugar a una aportación significativa al desempeño de los estudiantes en Lenguaje: 2,94 puntos más de logro académico por incremento de unidad de desviación típica.

TABLA 7

Resultados del proceso de modelamiento multinivel de tres niveles para rendimiento en Matemáticas

	Modelo Nulo	Modelo Ajustado	Modelo Final
	β (EE)	β (EE)	β (EE)
Parte fija			
Intercepto	485,26 (3,13)	490,90 (2,51)	485,85 (3,40)
SES_fam		2,92 (1,08)	2,86 (1,08)
NCult_fam		6,34 (1,01)	6,31 (1,01)
Genero_est		-13,73 (1,75)	-13,69 (1,75)
SES_esc		19,94 (3,92)	16,12 (4,13)
Genero_dir			11,60 (4,49)
CExp_direccion			0,60 (0,28)
tiempo_des_profesional			4,93 (2,01)
Parte aleatoria			
Entre escuelas	1048,12 (170,58)	586,12 (93,17)	504,54 (85,07)
Entre aulas	267,88 (60,15)	262,22 (58,21)	262,31 (58,14)
Entre alumnos	4439,61 (81,59)	4351,66 (79,97)	4351,56 (79,98)

β : Coeficiente estimado.

EE: Error estándar.

NS: No significativo al nivel 0,05.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo presentado en este artículo es un aporte sustancialmente significativo para una realidad social y educativa tan particular como la salvadoreña. Consideramos esta situación como fundamental, porque los estudios en Latinoamérica y, especialmente, en El Salvador, acerca de esta temática han sido realmente precarios a lo largo del tiempo. Además, en este momento el país necesita de directores comprometidos con crear mejores ambientes educativos, donde el respeto, la tolerancia y el buen vivir sean indicadores de eficacia del sistema.

Estudiar y conocer las actividades significativas a las que se dedica un director eficaz es un aliciente a la mejora de la educación y a la búsqueda de la calidad de las instituciones de educación media (MULFORD, 2006). Así, este estudio ha analizado sistemáticamente la incidencia de las actividades que realiza un director salvadoreño en el rendimiento de los estudiantes de bachillerato. Después de hacer los análisis correspondientes, descubrimos ciertos resultados que son un aporte muy significativo para las escuelas.

TABLA 6

Factores asociados significativamente al rendimiento en Matemáticas y Lenguaje para bachillerato. Nivel escuela

	L3	M3
Genero_dir	S	S
CExp_direccion	S	S
Formacion_esp_dir		S
Sat_director_sal_desa	S	S
Gestión_curricular	S	S
liderazgo_pedagogico	S	S
Gestion_recurso	S	
tiempo_directorsupervision_docentes	S	S
tiempo_des_profesional		S
Clima_institucional	S	

S: Aportación significativa en el modelo final.

En ese sentido, se describen a continuación los factores identificados, para comprender su origen y las posibles aplicaciones. Cada uno de ellos está estructurado a partir de una serie de variables e indicadores que han creado este producto final, incidiendo en los resultados de estudiantes de contextos diferentes a los tradicionales.

El *género del director* del centro ha resultado ser un factor significativo en los modelos finales. Tenemos así, a la vista de los resultados, que el hecho de que el director sea mujer da lugar a que la puntuación de los estudiantes es en Lenguaje 17,57 puntos más alta que para aquellos alumnos de escuelas con directores varones y 11,6 puntos más en Matemáticas.

A pesar de que en el estudio realizado existe una muestra mayor de hombres sobre mujeres en la dirección escolar, los resultados evidencian que el trabajo ejercido por las directoras es más eficaz que el de los directores en cuanto al rendimiento de los estudiantes de último año (segundo) de educación media.

El factor *gestión curricular* resulta muy significativo en el rendimiento de los estudiantes de bachillerato. Se encuentra formado por variables de gestión que incluyen: atención a los padres, supervisión de las clases, asistencia pedagógica, actividades administrativas y reunión con docentes. Otra variable importante es la ayuda pedagógica y curricular del director hacia el profesorado.

Por ello, comprendemos que la labor que el director realice en contextos de escasa formación inicial es necesaria, debido a que ayuda a superar una serie de dificultades en cuanto a la formación que trae consigo el nuevo docente y que únicamente se puede lograr a través de la gestión curricular del director.

Asimismo, la atención a los padres es vital porque permite identificar los problemas delincuenciales y otras deficiencias de los estudiantes provenientes de ambientes desfavorecidos, lo que estimula a la mejora del clima de la institución.

En cuanto al *liderazgo pedagógico*, es evidente que las funciones del director deben ser claras, dirigidas y con especial énfasis a liderar una serie de acciones orientadas a llevar la delantera y a estimular al profesorado y a los estudiantes, independientemente del tipo de institución de que se trate. Este liderazgo, que fue el producto de análisis de las variables estímulo a la comunidad educativa para realizar actividades, evidencia del liderazgo en actividades de la institución, estimula la correcta planificación del tiempo, refuerzo educativo para los estudiantes.

202

Es indiscutible la labor del director para estimular a la comunidad educativa a comprometerse en el aprendizaje y el éxito en el desarrollo de actividades permite crear un ambiente de liderazgo eficaz, donde todos los miembros de la institución se sienten dirigidos y orientados a la obtención de la mejora de la calidad educativa.

Por otra parte, el factor *clima institucional* es, sin lugar a dudas, uno de los más importantes en un contexto de delincuencia intraescuela y en sus alrededores. Por ello, crear un clima agradable y mantenerlo es una tarea ardua y constante, ya que involucra una entrega del director para crear una atmósfera de confianza con los estudiantes, de seriedad para con los que no logran incorporarse a un ambiente democrático y de respeto por la vida y por las pertenencias de los demás.

Asimismo, las variables que formaron este factor incluyen aspectos como la importancia de identificar a los ciber acosadores y los propiciadores de *bullying*, tanto hacia estudiantes como profesores, con el objetivo de tomar acciones para la protección de los demás individuos del colectivo educativo. Se evidenció en el estudio que las instituciones donde había un respeto entre docentes, entre estudiantes, docentes y padres de familia, con participación del director, los estudiantes obtenían mejores resultados en el área de Lenguaje.

El factor *tiempo del director* se establece por las variables de tiempo de supervisión a la labor docente y tiempo de desarrollo profesional, entendiéndose como el espacio que el director utiliza para realizar actividades de autoformación y capacitaciones provenientes del ministerio.

También, la distribución del tiempo del director se enfoca a la frecuencia con la que realiza la supervisión del trabajo docente, el tiempo que invierte en revisar las planificaciones, el uso óptimo del tiempo de aprendizaje, es decir, supervisión de la distribución del tiempo del docente en el aula, e igualmente, el apego al horario de clases y la asistencia a los doscientos días que por ley establece el ministerio para el año escolar.

El factor *satisfacción del docente* es uno de los más difíciles de lograr en el cuerpo docente, pero se ha evidenciado que los directores que están más a gusto con su trabajo y con la labor que desempeñan en su institución, sin importar el perfil ni el origen con el que cuentan, inciden más decisivamente en los estudiantes.

Por ello, la satisfacción del director con su salario, las posibilidades de desarrollo profesional, la estabilidad laboral, la relación con la comunidad educativa, el respeto de los padres de familia, profesores y estudiantes, inciden en que el director se sienta satisfecho con su trabajo y, de esta forma, diseñe estrategias para lograr el buen desempeño de los estudiantes.

En conclusión, lograr la dirección escolar eficaz es un enorme reto y un desafío en cualquier contexto educativo; sin embargo, es mayor en ambientes de países empobrecidos y altamente violentos como el caso salvadoreño. No obstante, una serie de aspectos no siempre relacionados a la inversión en educación han mostrado que las instituciones de educación media con buenos resultados potencian una gestión altamente comprometida y significativa, emplean asertivamente el tiempo, presentan directores satisfechos con la labor que desempeñan, y estimulan un clima institucional de respeto, exigencia y poca tolerancia con la violencia entre pares y autoridades institucionales. Asimismo, se esfuerzan para que sus instituciones cuenten con una infraestructura básica en buen estado y servicios indispensables.

En ese sentido, esperamos que este artículo sea de utilidad para países donde la gestión de las instituciones requiere una gran dosis de pasión por lo que se hace, compromiso hacia la formación del individuo y el fomento de la democracia y el respeto a los otros, con el objetivo de crear sociedades justas y prósperas para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOYER, E. (1983). *High school: a report on secondary education in America*. Nueva York: Harper and Row.
- CARNOY, M. (2007). *Cuba's academic advantage. Why students in Cuba do better in schools*. Stanford: Stanford University Press.
- COLEMAN, J. y otros (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- CORONEL, J. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- EDMONDS, R. (1979). «Effective schools for urban poor». *Educational Leadership*, 37(3), pp. 15-24.
- ELLETT, C. y TEDDLIE, C. (2003). «Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), pp. 101-128.
- FIEDLER, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- FIELDING, G. y SCHALOCK, H. (1985). *Promoting the professional development of teachers and administrators*. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management.
- FULLAN, M. (1996). «Leadership for change». En K. LEITHWOOD y otros (eds.), *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 701-722.
- GOLDSTEIN, H. (2003). *Multilevel statistical models*. Londres: Arnold.
- GUNTER, H. (2005). *Leading Teachers*. Londres: Continuum.
- IRANZO, P., BARRIOS, C. y TIERNO, J. (2008). «Una experiencia para la mejora de la función directiva en centros inmersos en contextos de dificultad». *Aula de Innovación Educativa*, 171, pp. 38-43.
- LEITHWOOD, K. y RIEHL, C. (2005). «What we know about successful school leadership?» En W. FIRESTONE y C. RIEHL (eds.), *A new agenda for research on educational leadership*. Nueva York: Teachers College Press, pp. 12-27.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1981). «Synthesis of research on effective schools». *Educational Leadership*, vol. 38(7), pp. 583-586.
- MACBEATH, J. y MYERS, K. (1999). *Effective school leaders: How to evaluate and improve your leadership potential*. Londres: Prentice Hall.
- MARISHANE, R. y BOTHA, R. (2011). *School leadership towards the changing context: A case for school-based management*. Pretoria: Van Schaik.
- MULFORD, B. (2006). «Leadership for improving the quality of secondary education: some international developments». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1). Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2ing.pdf.
- MURILLO, F. J. (1999). «Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar». *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), pp. 453-460.

- MURILLO, F. J. (2004). «Nuevos avances en la mejora de la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 48-51.
- MURILLO, F. J. (2006). «Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º 4. Disponible en www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_hm.htm.
- MURILLO, F. J. (2008). «Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa». *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, pp. 45-62.
- NORTHOUSE, P. (2004). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- PALARDY, G. (2015). «High school socioeconomic composition and college choice: multilevel mediation via organizational habitus, school practices, peer and staff attitudes». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 26(3), pp. 401-416.
- RAMOS RAMÍREZ, G. (2014). *La eficacia escolar en El Salvador*. San Salvador: Pedagógica Publicaciones.
- REYNOLDS, D. (1997). «The study and remediation of ineffective schools: some further reflections». En L. STOLL y K. MYERS (eds.), *No quick fixes: perspectives on schools in difficulties*. Lewes: Falmer Press, pp. 163-174.
- ROMERO, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- SANTOS, J. (1880). *Curso completo de Pedagogía*. Madrid: Gregorio Hernando.
- SCHEERENS, J. (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- SEARCH, P. (1921). *Una escuela ideal*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- SLATER, R. y TEDDLIE, C. (1992). «Toward a theory of school effectiveness and leadership». *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), pp. 247-257.
- TRAVERS, R. (1967). «An introduction to educational research». *Teachers College Record*, vol. 67, n.º 3, pp. 233-253.
- UNESCO (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: LLECE-OREALC / UNESCO.
- WATERS, T., MARZANO, R. y McNULTY, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement?* Aurora, CO: Mid Continent Research for Education and Learning.
- WEBER, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: for successful school*. Washington DC: Council for the Basic Education.
- WILES, K. (1971). *Técnicas de supervisión para mejores escuelas: el papel del director en el desarrollo del plan de enseñanza*. México: Trillas.
- YOUNG, R. (1989). «Development of effective schools: a process for an effective school model». En B. CREEMERS, T. PETERS y D. REYNOLDS, *School effectiveness and school improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 331-344.

EL LIDERAZGO EMERGENTE DE LOS DIRECTORES ESCOLARES EN ESPAÑA: LA VOZ DEL PROFESORADO

María Amparo Calatayud Salom*

SÍNTESIS. En el presente trabajo se presentan los resultados de una investigación cualitativa titulada «Mejorar el liderazgo escolar desde la mirada del profesorado», con el fin de analizar las percepciones de los profesores de educación primaria de la escuela pública española acerca de cuál es el perfil de liderazgo del director que demandan las organizaciones escolares para hacer frente a los desafíos educativos. En este sentido, se revisan recientes estudios internacionales sobre el liderazgo, que aportan datos muy significativos sobre cómo y en qué aspectos influye el liderazgo en el aprendizaje y, por consiguiente, en los resultados. Además, se exponen los resultados cualitativos obtenidos con una muestra de 450 profesores y profesoras de la escuela pública española. Dichos resultados nos han ayudado a desvelar la esencia del liderazgo que las organizaciones escolares solicitan, desde la mirada del profesorado, y pueden ayudar, también, a vislumbrar los escenarios presentes y futuros del liderazgo del director en los centros educativos latinoamericanos.

Palabras clave: liderazgo; dirección; mejora; aprendizaje; enseñanza.

A LIDERANÇA EMERGENTE DOS DIRETORES ESCOLARES NA ESPANHA: A VOZ DO PROFESSORADO

SÍNTESE. *Eno presente trabalho se apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa intitulada «Melhorar a liderança escolar do ponto de vista do professorado», a fim de analisar as percepções do professorado de educação primária da escola pública espanhola sobre qual é o perfil de liderança do diretor que as organizações escolares demandam para enfrentar os desafios educativos. Neste sentido, revisaram-se recentes estudos internacionais sobre liderança, que oferecem dados muito significativos sobre como e em que aspectos ela influi na aprendizagem e, por conseguinte, nos resultados. Ademais, expõem-se os resultados qualitativos obtidos com uma amostra de 450 professores e professoras da escola pública espanhola. Estes resultados nos ajudaram a desvelar a essência da liderança que as organizações escolares solicitam, do ponto de vista do*

* Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, España.

professorado, e podem ajudar, também, a vislumbrar os cenários presentes e futuros de liderança do diretor nos centros educativos latino-americanos.

Palavras-chave: liderança; direção; melhoria; aprendizagem; ensino.

THE EMERGING LEADERSHIP OF SCHOOL DIRECTORS IN SPAIN: THE TEACHER'S VOICE

ABSTRACT. *In this paper the results of a qualitative research entitled "Improving School Leadership from the perspective of teachers" in order to analyse the perceptions of teachers of Primary Education of the Spanish public school about which is the present director's leadership profile demanded by school organizations to face the educational challenges. In this sense, recent international studies on leadership are reviewed, providing very meaningful data on how and in what aspects leadership influences in learning, and therefore, in the results. In addition, qualitative results obtained with a sample of 450 teachers from the public Spanish schools are exposed. These results have helped us to uncover the essence of leadership that school organizations request, from the perspective of teachers, and can help also, to envision scenarios of the present and future leadership of the director in Latin American educational centers.*

Keywords: leadership; management; improvement; learning; education.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy vivimos una nueva utopía, en palabras de Castells (2006), que nadie se atrevió a imaginar: la de la comunicación multilateral, ubicua, libre y universal; la transformación de las tecnologías de la información; el lado oscuro de la globalización; el modo en que se está transformando el poder; las amenazas al Estado de bienestar; el multiculturalismo; el poder local; la crisis de las relaciones familiares tradicionales y de las personalidades, etc. También, la manera en que las nuevas tecnologías, la nanociencia, la revolución de la biotecnología y el imperio de la cultura virtual están modificando la vida cotidiana y, por supuesto, el mundo de la escuela en general y, en particular, el escenario del liderazgo escolar en las organizaciones educativas, tanto españolas como latinoamericanas (CALATAYUD SALOM, 2009; 2008).

Es obvio que en una época de cambios constantes y rápidos se asista a una nueva cultura emergente del liderazgo educativo, considerado como agente de dinamización, de eficacia y mejora de la institución. Hoy por hoy, el liderazgo del director español y latinoamericano ha de soportar la tensión entre las políticas de mercado, el rendimiento de cuentas y una educación democrática y para la ciudadanía; aspectos que determinan el reclamo de un tipo de liderazgo concreto en los centros escolares que algunos autores, como Goleman (2002), denominan *liderazgo resonante*. Para Bryman (1996), en cambio, se demanda un liderazgo *disperso* o *distribuido*, mientras que para

Conley y Goldman (1994) es preciso un liderazgo *facilitador*, y para Sergiovanni (1990), uno *transformacional*. Entre otros, todos estos liderazgos deben dar respuesta a los desafíos a los que se enfrentan cada día las organizaciones educativas, no solo gestionando las estructuras sino influyendo en la cultura de la organización para cambiarla, y que, sobre todo, sean capaces de unir a la comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto propio y compartido y de implicar a todos en las decisiones. En este sentido, como señala Elmore (2008, p. 42), «la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica docente».

Este artículo parte de la necesidad de profundizar el debate acerca del liderazgo que necesita la escuela pública española, pero desde la mirada del profesorado que ejerce su profesión en los centros educativos; entre otras cuestiones, tanto para intentar salir de la mediocridad de los resultados académicos de la población estudiantil en los estudios internacionales –por ejemplo, los estudios PISA–, como también por la tan elevada tasa de abandono escolar que presenta España.

Como sostiene el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación:

[...] conocer mejor el modo en que los directivos logran mejorar los resultados escolares de los estudiantes, mediante un conjunto de prácticas de liderazgo que les permiten impactar en el quehacer de los docentes en el aula, será un paso significativo no solo para la investigación educativa: lo será también para la definición de políticas de fomento del liderazgo directivo (CEPPE, 2009, p. 31).

Por lo tanto, en este trabajo se describe cuál es el liderazgo que reclaman en la actualidad las organizaciones escolares, como así también algunos de los resultados obtenidos en una investigación realizada con una muestra de 450 profesores y profesoras de la escuela pública de España. Dicha investigación giró en torno de tres cuestiones:

- a) ¿Cómo es necesario pensar el liderazgo hoy en los centros escolares?
- b) ¿Qué debe promover un líder en su organización?
- c) ¿Qué líder reclaman hoy las organizaciones escolares para hacer frente a los desafíos que se le presentan en el siglo XXI?

Este sondeo nos ha ayudado a desvelar, desde la mirada del profesorado, la esencia del liderazgo que las organizaciones escolares solicitan para dar respuesta a las demandas educativas y sociales de la comunidad educativa. Además, puede ayudar a vislumbrar los escenarios presentes y futuros del liderazgo en las organizaciones latinoamericanas.

En efecto, el conocimiento resultante del avance de solo una pequeña parte de esta investigación puede posibilitar la toma de decisiones sobre la formación para el liderazgo y la dirección, sobre la base de evidencias presentadas por el propio profesorado que se desempeña en los centros escolares.

2. LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES COMO ESCENARIOS DEL LIDERAZGO

Toda escuela del próximo siglo exitosa tiene por lo menos un líder efectivo. En realidad, el liderazgo fuerte es el rasgo que distingue a los mejores de estas escuelas. En toda escuela que ha acrecentado dramáticamente el desempeño de los alumnos, cambiado las actitudes de estudiantes y maestros o instrumentando reformas radicales, hay un individuo visionario y empeñoso que muestra el camino (GERSTNER, 1996, p. 105).

210

A lo largo de la presente investigación queda de manifiesto la importancia del liderazgo como agente clave de dinamización, de eficacia y mejora de la institución. Es de destacar algunas de las investigaciones que indican que uno de los elementos que contribuyen a explicar el éxito de las escuelas se relaciona con los comportamientos de liderazgo instructivo o pedagógico desarrollado por el director. Existe, por tanto, una correlación entre el ejercicio del liderazgo pedagógico, por un lado, y los resultados y la calidad del servicio que ofrece la escuela, por otro, además de tener un impacto en las condiciones y en el trabajo de los profesores.

Numerosos estudios internacionales realizados sobre el liderazgo han aportado datos muy significativos sobre cómo y en qué aspectos influye en el aprendizaje y, por consiguiente, en los resultados. A continuación, presentamos una breve revisión de algunas de las investigaciones más significativas.

En un estudio llevado a cabo por Bolam (1993) sobre 57 centros ingleses, se concluye que los centros eficaces suelen contar con directores y profesores que presentan los siguientes rasgos:

- Los directores ejercen un liderazgo fuerte y con objetivos claros.
- Existe acuerdo y consistencia entre directores y profesores sobre las metas, valores, misión y política del centro.
- Los directores y directivos trabajan como un equipo cohesionado.
- El profesorado se implica en las decisiones sobre metas, valores y misión del centro.
- Se evidencia una cultura profesional y una forma de trabajo de colaboración.
- Existen normas de mejora continua para el profesorado y los alumnos.
- Se desarrolla una estrategia de liderazgo que promueve el mantenimiento y desarrollo de rasgos relacionados con la cultura del centro.
- Hay capacidad de compromiso en la resolución de problemas relacionados con la puesta en marcha de reformas.

Las investigaciones realizadas por Leithwood (2004) evidencian la influencia del liderazgo en el aprendizaje, a través de las siguientes premisas:

- Los efectos del liderazgo (directos e indirectos) explican un 25% de los efectos totales en los logros escolares.
- El liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los alumnos. La primera es la enseñanza del docente en el aula.

En la revisión que realiza al respecto, el profesor Álvarez (2013) contempla cómo el factor liderazgo presenta una clara relación con el aprendizaje que alcanzan los alumnos, tal y como se puede observar en la investigación sobre el tema de Day, Sammons y Hopkins (2009) sobre el impacto del liderazgo en los resultados académicos de los alumnos, quienes concluyen lo siguiente:

- Los líderes escolares con éxito mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, de manera indirecta, los resultados de los alumnos; y con mayor fuerza a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y las capacidades del profesorado para el liderazgo.

- Una transformación sostenible del centro escolar es el resultado de un liderazgo eficaz. Un liderazgo efectivo se muestra en la mejora de las condiciones físicas, psicológicas y sociales para la enseñanza y el aprendizaje, y plantea las aspiraciones al profesorado, estudiantes y comunidades, y la mejora de resultados de todos los alumnos.
- En las escuelas en contextos más difíciles, los directores prestan más atención a establecer, mantener y sostener una política común de todo el centro sobre el comportamiento del alumnado, sobre la motivación y el compromiso, los niveles de enseñanza, la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y el establecimiento de las culturas de atención a la diversidad y de resultados.
- Los directores escolares son percibidos como la principal fuente de liderazgo por parte del personal, la administración y las familias. Sus valores educativos, de inteligencia estratégica y las estrategias de liderazgo conforman los procesos y prácticas en el centro y el aula que dan lugar a mejores resultados de los alumnos.

212

En el Informe Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2009), impulsado por la OCDE, se revela que el liderazgo escolar es un factor importante al momento de favorecer la eficacia del trabajo de los profesores. Dicho estudio analiza los distintos modelos de dirección centrados en el rol del liderazgo, así como los cambios y las tendencias que han surgido en los últimos años.

El análisis se centra en los dos modelos principales de liderazgo escolar: uno que influye porque pone el énfasis en la gestión y administración del centro, y otro que hace eje en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La aportación más interesante del informe TALIS es que los directores que ejercen un liderazgo pedagógico son los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo. España obtiene una puntuación muy baja en cuanto al ejercicio del liderazgo, ya sea administrativo o pedagógico: en el administrativo, se sitúa por debajo de la media en comparación con sus colegas, y en lo que respecta al pedagógico, es la más baja del estudio.

3. LAS SEÑAS DE IDENTIDAD DEL TÉRMINO *LIDERAZGO*

La mayoría de las investigaciones coinciden en manifestar la dificultad de definir el término *liderazgo*. Se trata de un vocablo ambiguo que se usa a veces como sinónimo de autoridad, gestión, etc. Pero realmente el liderazgo se define como «la capacidad de influir en la conducta organizativa de los sujetos sobre bases no explícitas o informales» (LÓPEZ, 1992, p. 115).

Por lo tanto, el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (bien sean acciones, supuestos, creencias, etc.) en función de unas tareas o proyectos comunes (BOLÍVAR, 2010). El líder será entonces aquella persona que persigue constantemente la implicación del profesorado en un equipo de trabajo con la mejora de la escuela como objetivo a conseguir a largo plazo.

En resumen son básicamente tres las características definitorias del liderazgo, planteadas por Bryman (1996): es un *proceso* mediante el que se ejerce *influencia* con el fin de alcanzar determinados *propósitos*.

Es preciso en este punto tener en cuenta que la función de liderazgo puede ser ejercida por varias personas, miembros de la organización, y hacerlo cada una con diferentes niveles de implicación y de incidencia, sin que se trate necesariamente de cargos directivos. Así, en un centro escolar puede ejercer un mayor liderazgo un profesor-tutor del centro que el propio director. Por tanto, el liderazgo se conceptualiza como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización.

Siguiendo las orientaciones de Lorenzo (1994) el liderazgo es:

- *Es una función*: por eso se habla más de *liderazgo* que de *líder*.
- *Es estratégico para toda la organización*: condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta las energías de todos hacia metas determinadas y construye una visión de la organización.
- *Es compartido*: se distribuye y derrama por todas las unidades organizativas –equipo directivo, coordinadores, jefes de seminario, etc–; se ejerce colegiada y colaborativamente.
- *Se inserta en la cultura*: es uno de los valores que constituyen la cultura de esa organización.
- *Es grupal e individual*: reside en el grupo, pero en su ejercicio influyen factores y cualidades personales, como la formación personal, las expectativas generales, los valores que se encarnan, etcétera.

El liderazgo, al igual que otros tantos conceptos organizativos, han estado influenciados por el mundo de la ciencia empresarial (que es de donde surgen) y la psicología social. El estudio de este fenómeno ha evolucionado a lo largo del tiempo, generando bastante literatura durante todo el siglo anterior y hasta la actualidad. Dicha evolución ha pasado por una serie de etapas que se pueden identificar claramente, desde la teoría de rasgos hasta la consideración existente en la actualidad entre el comportamiento del líder y la cultura organizativa. Del mismo modo, los distintos paradigmas organizativos han definido de forma diferente el discurso del liderazgo (tabla 1).

TABLA 1
Paradigmas organizativos de liderazgo

Paradigmas	Liderazgo
Científico	Formal: autoridad definida por conocimientos técnicos y funciones pragmáticas y burocráticas.
Interpretativo	Personal: autoridad difusa y cambiante, centrada en la aceptación personal y las funciones básicamente de animación de grupos.
Sociocrítico	Ideológico: autoridad centrada en la fuerza política y las funciones de distribución de poder institucional y resolución de conflictos.
Emergente	Participativo, transformacional y resonante: autoridad centrada en la colaboración e innovación que logrará conducir a la comunidad educativa tanto hacia la consecución del proyecto institucional compartido como hacia el cambio y la mejora de la organización.

214

Como se observa, cada uno de estos paradigmas comporta una visión distinta de entender el liderazgo. Como señala Yáñez (2003, p. 303):

No es de extrañar que el constructo de liderazgo dominante en el momento actual es, desde la década de los 90, el de liderazgo transformacional. Los debates actuales sobre liderazgo en educación están presididos por los modelos transformacionales, que se presentan como una imagen capacitadora que mantiene vínculos positivos tanto con la cultura de la institución educativa como con el rendimiento académico de los alumnos.

En concreto, es a partir de la teoría de la contingencia cuando se puede hablar verdaderamente de nuevas perspectivas, que comenzaron con los trabajos de autores como Burns y Bass, (1985) a partir de los cuales se empieza a hablar de liderazgo *transaccional* y liderazgo *transformacional*. En España hay estudios interesantes realizados sobre estos dos tipos de liderazgo. Por ejemplo, destacan como más representativos los realizados por los profesores Pascual, Vila y Auzmendi (1993) en la Universidad de Deusto, y los del profesor Lorenzo en la Universidad de Granada.

Es en la década de 1990 cuando por primera vez comienza a relacionarse el liderazgo con la concepción de poder, de micropolítica, planteada por Ball (1989), y se centra más la atención sobre aspectos culturales que sobre los estructurales de la organización: transformar la cultura del centro va a ser uno de los objetivos básicos. Por lo tanto, esta nueva idea que se gesta sobre el liderazgo se caracteriza, básicamente, por los aspectos resumidos por Yáñez y Sánchez (1994):

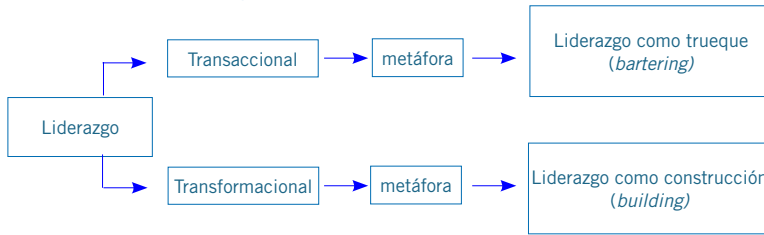
- El liderazgo comienza a contemplarse más como un proceso a través del cual se gestionan y construyen significados que comparten los miembros de una organización. Se enfatiza, por tanto, la dimensión simbólica y cultural de los procesos de liderazgo.
- La idea de visión propia del modelo transformacional o carismático, visionario, etc., se entiende como una imagen del futuro que articula los valores, propósitos e identidad de los miembros de la organización, o como el conjunto de creencias sobre cómo tales miembros deberían actuar e interactuar para alcanzar algún estado futuro idealizado.
- La función del liderazgo consiste en el mantenimiento y, a la vez, la modificación de la cultura.
- El liderazgo está condicionando de una manera sustancial la forma en que se conciben las relaciones de poder en las escuelas y las fuentes de legitimidad de la autoridad en ellas. Es decir, el liderazgo se define en términos de las relaciones de poder entre los miembros de una organización.
- El liderazgo es visto como un proceso dirigido a facilitar el cambio.

La dicotomía planteada entre el liderazgo transaccional y el transformacional supone un avance importante y un cambio radical en la forma de entender y estudiar el liderazgo. Es Hunt (1999) quien argumenta que es a partir de este momento cuando se puede hablar, realmente, del surgimiento de un nuevo paradigma del liderazgo.

Por liderazgo transaccional se entiende el intercambio entre líder y seguidores, de forma que el primero es quien proporciona recompensas para que los segundos se conformen a sus deseos. En cambio, el liderazgo transformacional, también llamado carismático, visionario, etc., se ocupa de la transformación de la dimensión cultural de la organización estimulando la independencia como base de la acción y el cambio. Sergiovanni (1990) utiliza una serie de metáforas para definir ambos liderazgos (esquema 1).

ESQUEMA 1

Caracterización de liderazgos



Ambas metáforas indican que mientras el liderazgo transaccional trata de cambiar unas cosas por otras –por ejemplo, votos por promesas, satisfacción laboral por producción, etc.–, el líder transformacional, a pesar de mantenerse fiel a una línea dependiente de las necesidades de sus seguidores, profundiza en ellas, tratando de satisfacer las exigencias y buscando el compromiso en el proceso.

Como se puede intuir, en la actualidad se aboga por un liderazgo que presente una función estratégica compartida y comprometida en su dimensión transformacional y en su papel potenciador de la cultura. En la tabla 2 se sintetizan las principales ideas asociadas a cada uno de estos estilos de liderazgo.

216

TABLA 2

Características de los liderazgos

Liderazgo transaccional	Liderazgo transformacional
<ul style="list-style-type: none"> • Basado en intercambio líder / seguidores para alcanzar metas de grupo: esfuerzo y lealtad a cambio de recompensas tangibles. • Los seguidores también pueden afectar al líder, que debe ajustar su estilo según el comportamiento de ellos. • Sistemas centralizados y estáticos. • Prioridad en el mantenimiento. • Cambios organizativos claramente delimitados que no implican cambios en estructuras y/o relaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en implicación de los participantes en mejorar la organización con el compromiso de todos. • El líder cambia valores, creencias y necesidades de los seguidores a partir de una idea de misión organizativa. • Sistemas descentralizados y dinámicos. • Prioridad en el desarrollo. • Cambios complejos y dinámicos orientados a transformar la cultura y el diseño de la organización.

Fuente: *Diferencias entre liderazgo transaccional y transformacional* (YÁÑEZ, 2003, p. 297).

Como se observa, el líder transformacional será quien ayude a potenciar en el centro un clima de trabajo que favorezca el compromiso de los docentes en un proyecto elaborado en común y, por tanto, compartido, y su trabajo contribuirá a mejorar la capacidad de todos los miembros de la organización para resolver todos los problemas que se le planteen. A este

respecto, es relevante destacar uno de los estudios realizados por Leithwood (2004) en el que concluye, entre otros resultados, que los directores que desarrollan estrategias transformacionales promueven en sus centros culturas colaborativas. Concretamente, las estrategias que utilizaban los directores de la muestra para influir en la cultura de la escuela eran:

1. Reforzar la cultura de la escuela (dar prioridad a determinados objetivos compartidos, etcétera).
2. Realizar una buena gestión (organizar mejor el tiempo, conseguir mejores recursos económicos, etcétera).
3. Impulsar el desarrollo de los profesores.
4. Establecer una comunicación directa y frecuente.
5. Compartir el poder y la responsabilidad con otros.
6. Utilizar símbolos y rituales para expresar los valores culturales (la exteriorización de símbolos propios hace más visible los contenidos relevantes de la cultura).

Como se puede intuir, la tendencia actual en el campo de la organización escolar es la de identificar al transformacional como el liderazgo más importante a desarrollar en las instituciones escolares; porque, además, es el vigente en las organizaciones que aprenden.

217

A este liderazgo, junto con la importancia de las estructuras y la cultura escolar, se los identifica como las variables más determinantes en los procesos de aprendizaje organizativo, tanto en los centros escolares como en las organizaciones no educativas. Además, es el liderazgo que se propone como modelo en la reestructuración escolar para que las escuelas puedan hacer frente a los desafíos actuales, nacido de la sociedad presente caracterizada por la incertidumbre, complejidad y ambigüedad.

Es Hopkins (2001) quien partiendo de una selección de investigaciones relevantes identifica las ventajas más importantes atribuidas al liderazgo transformacional. De entre las más importantes, destacan las siguientes:

- Demuestra una mayor capacidad para responder a los cambios y alcanzar una reestructuración eficaz de las escuelas, especialmente en aquellos contextos que son extremadamente diversos y complejos.

- Es necesario en aquellos contextos en los que se implantan innovaciones.
- Aparece vinculado al concepto de organizaciones que aprenden como condición esencial.
- Se vincula con los resultados (los comportamientos del liderazgo transformacional se relacionan significativamente con la eficacia docente, en general).
- Se relaciona con el desarrollo de las capacidades innovadoras de las escuelas, así como con la inclusión y la gestión de los conflictos.
- Se le atribuye un papel crítico para hacer frente a los desafíos educativos en un entorno cambiante y responder a las incertidumbres de la vida organizativa.

4. EL LIDERAZGO EMERGENTE QUE RECLAMAN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

218

Es indiscutible que un buen director es aquel capaz de ejercer un liderazgo compartido, resonante y transformacional; con una dirección centrada en el desarrollo de las personas, tanto individual como colectivamente, y una dirección visionada que asuma riesgos; implicado de manera directa en las decisiones pedagógicas, y capaz de unir a la comunidad y de entusiasmarla en un proyecto común y compartido (CALATAYUD SALOM, 2010, 2008a, 2008b).

Se trata de un liderazgo que acepta que el cambio «tiene que empezar por nosotros mismos», y que garantiza la transformación de la organización y el desarrollo de su gente. Es decir, apoya a los profesores a la hora de sostener una cultura escolar profesional, promueve el desarrollo profesional de los docentes y mejora los procesos de resolución de problemas. Y además:

- Hace explícita y mantiene la visión y misión del equipo y de la organización.
- Establece expectativas que suponen retos y un mayor rendimiento.
- Estimula a los demás para que utilicen perspectivas diferentes en sus trabajos.
- Facilita el desarrollo máximo de todo su potencial para que alcancen logros más allá de lo que creían posible.

- Motiva para que integren sus propios intereses en los del equipo y la organización (CALATAYUD SALOM, 2008a, 2008b; VALLE APARICIO, 2012; CASTRO, 2006).

Tomando como referente el modelo transformacional, han emergido en las últimas décadas nuevas ideas en relación al liderazgo que son dignas de consideración. De entre las más relevantes destacan las siguientes aportaciones:

- Conley y Goldman (1994) desarrollan la idea del líder educativo como gestor de la energía flotante dentro de la escuela, y utilizan el término de *liderazgo facilitador*. Según estos autores, este liderazgo «incluye comportamientos que ayudan a la organización a cumplir metas que deben ser compartidas, negociadas o complementadas» (p. 238).
- Bryman (1996) nos habla del *liderazgo disperso o distribuido*, que, como su nombre indica, se encuentra repartido entre los diferentes miembros del equipo y del centro. Concretamente, se define como la capacidad que puede atribuirse no solo a un individuo sino también a un conjunto de individuos, de unidades organizativas, etcétera.
- Goleman (2002) nos presenta el *liderazgo resonante*, un tipo de liderazgo que sintoniza con los sentimientos de las personas y los encauza en una dirección emocionalmente positiva.
- Quinn Mills (2002) alude al liderazgo afín a las ciberorganizaciones y a las comunidades virtuales.
- Heifetz y Linsky (2003) nos presenta el *liderazgo sin límites*, un tipo de liderazgo al que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera.
- Sharma (2003) define el *liderazgo clarividente*, en el que predomina la visión de futuro.
- Bou (2004) alude al *liderazgo estratégico*, basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar).
- Villa (2004) plantea el *liderazgo para la innovación*, donde la innovación es el elemento clave de la dirección escolar.
- Bolívar (2010) alude al *liderazgo para el aprendizaje*.

Si bien es cierto que en las últimas décadas han proliferado distintas propuestas de modelos de liderazgo (sostenible, emocional, transformacional, etc.), también lo es que los dos más potentes han sido el del liderazgo *instructivo o pedagógico*, procedente del movimiento de las escuelas eficaces, y el liderazgo *transformativo*, vinculado al movimiento de la reestructuración escolar. El liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centred leadership*), que viene a integrar estas dos últimas, indiscutiblemente se relaciona con todo aquel conjunto de acciones que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan tanto el docente como el alumnado; un liderazgo que se dirige a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje.

De entre las directrices actuales del liderazgo se deduce una idea bien clara: hoy por hoy existe el reclamo de un líder comprometido con el cambio y con la búsqueda de nuevas formas de organización; directores que inciten y apoyen la transformación de la enseñanza y de la escuela; equipos directivos que sean vertebradores de la dinámica colegiada del centro, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los docentes y el ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros. Para ello se necesita, en los centros escolares, de un líder que reúna básicamente las siguientes competencias:

220

- Que tenga voluntad para compartir el liderazgo, que se inserte en la comunidad escolar como totalidad, lo que conlleva que se asuman, por parte del personal de la escuela, propósitos compartidos, y se acepte comunitariamente la responsabilidad.
- Que domine el arte de la comunicación y el trabajo en equipo, tenga conocimientos de inteligencia emocional, etcétera.
- Que tenga capacidad para implicar a los miembros de la organización en la política y estrategia de la misma.
- Que sea ágil para diagnosticar permanentemente los puntos fuertes y áreas de mejora de la organización.
- Que realice una lectura inteligente de la realidad y sea capaz de intuir con perspectiva de futuro.
- Que esté en la escuela y no en la persona del director ni en el equipo directivo.
- Que sea entendido como un proceso de construcción y negociación de intenciones o propósitos que deban compartirse.

- Que potencie el establecimiento de redes complementarias que abran el centro a la sociedad y a otras organizaciones educativas.
- Que transforme la institución de una organización burocrática a una comunidad de aprendizaje, siendo el puente entre la institución y la sociedad.

Pero, en realidad ¿qué opina el profesorado de educación primaria en relación a tres cuestiones que consideramos esenciales para determinar el emergente liderazgo de los directivos en los centros educativos?

Cuestiones que forman parte de un estudio más amplio fueron planteadas a una muestra de 450 profesores de educación primaria de la Comunidad de Valencia:

- a) ¿Cómo es necesario pensar el liderazgo hoy?
- b) ¿Qué debe promover el líder en su organización?
- c) ¿Qué líder reclaman hoy las organizaciones escolares?

Estas preguntas nos ayudan a desvelar la esencia del liderazgo que las organizaciones escolares solicitan en la actualidad para dar respuesta a las demandas educativas y sociales de la comunidad educativa.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es analizar las percepciones del profesorado de de la escuela pública española acerca de cuál es el perfil de liderazgo del director que demandan las organizaciones escolares para hacer frente a los desafíos educativos actuales desde la mirada del profesorado que está en activo en los centros.

Población

Han participado en este estudio 450 profesores y profesoras de educación primaria de la escuela pública de España.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario abierto para indagar cuestiones relativas a la dirección y liderazgo. En este artículo solo se va incidir en tres de las diez preguntas cualitativas que se plantearon sobre el liderazgo escolar del director.

El cuestionario fue previamente validado por un grupo de expertos (inspección educativa, asesores de formación del profesorado y profesorado universitario de la Universidad de Valencia). Se confirmó que las preguntas-tema eran adecuadas para explorar algunas ideas relativas al liderazgo escolar del director que reclaman las organizaciones educativas.

A continuación se describen las valoraciones más destacadas por los participantes que han intervenido en este estudio.

6. LA VOZ DEL PROFESORADO

Después de analizar las respuestas de la muestra participante en este estudio, se agruparon de forma sintética los comentarios más relevantes de los docentes a cada de una de las preguntas planteadas.

a) ¿Cómo es necesario pensar el liderazgo hoy?

- Las respuestas a esta pregunta se pueden agrupar en siete grandes bloques conceptuales:
 - Una tarea compartida entre más de una persona para evitar el autoritarismo.
 - Una herramienta imprescindible para ordenar la vida escolar, liderar el equipo y saber delegar tareas al resto de personas implicadas.
 - Un modelo de organización y una manera de entender la dirección educativa que pretende estar en constante cambio para actualizarse y renovarse, con el fin de mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje de los alumnos.
 - Una posibilidad de crecer profesional y personalmente y de poder ayudar a los demás en el buen funcionamiento del centro.
 - La capacidad para influir, inducir, animar o motivar a otros a llevar a cabo determinados objetivos con entusiasmo y por voluntad propia.
 - Una función de todo un grupo, no solo de una persona.

b) ¿Qué debe promover el líder en su organización?

- En este caso, las respuestas se organizaron en seis apartados:
 - La implicación, la participación, el compromiso, la ilusión, la innovación, un espacio de diálogo, la transformación de la cultura de la organización para conseguir los objetivos del proyecto.
 - Buen clima en la comunidad educativa y orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Espacios de encuentro, reflexión y mejora continua.
- Una visión conjunta de la organización en la que cada miembro tiene algo que aportar para la consecución de los fines de la misma.
- El desarrollo de procesos que conduzcan a la mejora.
- La motivación y la generación de un buen clima, para que todos participen y aporten su trabajo y su experiencia al resto de los agentes educativos.

c) ¿Qué líder reclaman hoy a los directivos de las organizaciones escolares?

- Según los encuestados, se reclama un líder que:
 - Sea capaz de orientar el cambio en su organización, que sepa comunicar y que tenga la habilidad de conseguir los objetivos marcados con el apoyo de toda la comunidad.
 - Ejercer una influencia sobre las personas que componen la comunidad educativa, sin utilizar el poder o autoridad formal; capaz de mediar entre los componentes de la organización y orientar en el aprendizaje.
 - Una persona influyente en la comunidad. Que sepa guiar, acompañar al resto de miembros teniendo en cuenta sus pensamientos, opiniones y creencias y con un carácter asertivo, con escucha activa y con habilidades sociales para comunicar y transmitir sus ideas. Que tenga empatía para dirigir una organización y que conozca todas las dimensiones del centro.
 - Sea capaz de motivar, comunicar y potenciar al resto de los miembros de la organización; de estimular el pensamiento creativo, organizar equipos de trabajo y tomar decisiones compartidas para alcanzar el fin de la organización.
 - Sea consciente del escenario y de los desafíos con los que se enfrenta la organización. Además, ha de saber implicarse, ser transparente, saber confiar y delegar responsabilidades, crear buenas relaciones, tener un conocimiento amplio de la institución, tener claro el objetivo de la organización, conocer la cultura de la escuela y ver el conflicto como algo positivo.
 - Sea el motor de la organización. Que tenga una mente abierta, una gran visión de futuro, que influya positivamente en el pensamiento y en la acción de los otros para la consecución de los objetivos. Que ayude a transformar la cultura organizativa, a crear ambientes colaborativos y a saber delegar en su equipo.

7. CONCLUSIONES

Tanto en el panorama educativo español como en el latinoamericano, el liderazgo pedagógico del director, tal y como reflejan numerosas investigaciones, es uno de los elementos más potentes con que cuentan actualmente las escuelas para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos los alumnos.

Como se ha podido observar a través de los comentarios de los participantes en esta investigación, cada vez se demanda más un liderazgo emergente de los directores asentado en las bases de un modelo distribuido, compartido, resonante, pedagógico y participativo. En estos rasgos se ha de asentar la figura del liderazgo para poder avanzar hacia la convergencia de un proyecto educativo compartido en nuestros centros escolares:

- Un liderazgo pedagógico, que desde la perspectiva emergente ha de lograr que el director se convierta en un profesional reflexivo que analiza colaborativamente las prácticas escolares vinculadas a los contextos sociales y políticos de referencia.
- Un liderazgo para el aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado que trabaja en la organización.
- Un liderazgo que posibilite esclarecer los entresijos y tratar de mejorar aquellos aspectos del centro que interfieran negativamente en el camino hacia la calidad.
- Un liderazgo que desempeñe una función estratégica compartida y comprometida, en su dimensión transformacional y en su papel potenciador de la cultura de la organización, así como también, en su habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás profesionales que trabajan en su institución. Es decir, un liderazgo que favorezca el bienestar personal y social de todos los miembros.

Tal y como demuestran los resultados de esta investigación, es preciso reivindicar la importancia de la figura del director como un líder pedagógico que debe propiciar una cultura colaborativa, fomentando la participación de todos los miembros implicados en la organización y facilitando un clima de confianza y respeto, a través de la comunicación y motivándoles y estimulándoles hacia la creatividad y la innovación.

En suma, un liderazgo / dirección que actúa horizontalmente, y de manera colegiada, como inspirador y catalizador de cambio y generador de recursos, y que coadyuva al desarrollo integral de las aptitudes y potenciali-

dades del alumnado mediante un aprendizaje abierto y dinámico en el que las competencias socioemocionales juegan un papel importante, y donde se vincule el liderazgo desde la dirección con el aprendizaje integral del alumno y abra el centro a la sociedad y a otros centros educativos.

Si los profesores son clave en la mejora, los directores, con su liderazgo, han de crear el clima adecuado y potenciar una cultura organizativa para que los docentes sean mejores. Solo de esta manera avanzaremos hacia la mejora de los centros escolares; un reto complejo pero no imposible de lograr para el buen funcionamiento, el éxito y la calidad de las organizaciones educativas tanto españolas como latinoamericanas.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. (2013). *Otra alternativa, el liderazgo profesional*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional sobre Dirección Escolar. Bilbao: Deusto.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2010). «Liderazgo para el aprendizaje». *Revista Organización y Gestión Educativa*, n.º 1, pp. 15-20.
- BOLAM, R. (1993). *Effective management in schools*. Londres: HMSO.
- BOU, G. (2004). *Liderazgo estratégico para directivos, directores y dirigentes*. Madrid: Pirámide.
- BRYMAN, A. (1996). «Leadership in organizations». En N. GLEGG (coord.), *Handbook of organization studies*, Thousand Oaks, SAGE, pp. 52-67.
- BURNS, D. y BASS, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond expectations*. New York: Free Press.
- CALATAYUD SALOM, A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- CALATAYUD SALOM, A. (2008a). «El liderazgo educativo en un mundo globalizado: hacia nuevas visiones». En J. GAIRIN y S. ANTÚNEZ (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CALATAYUD SALOM, A. (2008b). «El liderazgo educativo que demandan hoy las instituciones escolares». Actas del I Congreso de Dirección de Centros Docentes de la Comunidad Valenciana: Universidad de Alicante.
- CALATAYUD SALOM, A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- CALATAYUD SALOM, A. (2010). «El director/a que se necesita hoy en las organizaciones escolares». *Revista Padres y Maestros*, n.º 334, pp. 5-9.
- CASTELLS, M. (2006). *La sociedad Red: una visión global*. Madrid: Alianza.

- CASTRO, E. (2006). «Las nuevas tendencias del liderazgo: hacia una nueva visión de las organizaciones educativas». *Omnia*, n.º 3, pp. 83-96.
- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), México (2009). «Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n.º 7, pp. 23-36.
- CONLEY, D. y GOLMAN, P. (1994). «Ten propositions for facilitative leadership». En J. MURPHY y L. KOHN (eds.), *Reshaping the principalship: insights from transformational reform efforts*. California: Corwin Press, pp. 68-80.
- DAY, C., SAMMONS, P. y HOPKINS, D. (2009). *Impact of school leadership on Pupil Outcomes- Interim Report*. Nottingham: University of Nottingham - The National College for School Leadership.
- ELMORE, R. (2008). *Improvement school leadership*. París: OECD.
- GERSTNER, J. (1996). *Reinventando la educación*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Llasa y Janes.
- HEIFETZ, R. y LINSKY, M. (2003). *Liderazgo sin límites*. Barcelona: Paidós.
- HOPKINS, D. (2001). *School improvement in an era of change*. Londres: Casell.
- HUNT, J. (1999). «Transformational leadership's transformation of the field. An historical essay». *Leadership Quarterly*, n.º 10, pp. 129-144.
- LEITHWOOD, K. (2004). «Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning». London DFES, Research Report 800.
- LÓPEZ, F. (1992). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: Muralla.
- LORENZO, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- QUINN MILLS, D. (2002). *E-Liderazgo*. Bilbao: Deusto.
- PASCUAL, R. VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- SERGIOVANNI, T. (1990). *The principalship. A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- SHARMA, R. (2003). *Las ocho claves del liderazgo del monje que vendió su Ferrari*. Barcelona: Grijalbo.
- TALIS (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Informe comparativo de los diversos sistemas educativos*. OCDE.
- VALLE APARICIO, E. (2012). *Los directores de CEIPS ante el espejo. El liderazgo educativo en un tiempo de cambio*. Barcelona: Anthropos.
- VILLA, A. (2013). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Universidad de Deusto.

- VILLA, A. (2004). «Liderazgo para la innovación». En A. VILLA, *Dirección para la innovación. Apertura de los centros en la sociedad de la información*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- YÁÑEZ, J. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- YÁÑEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.

FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA DE DIRECTORES ESCOLARES EN MÉXICO

Graciela Morales López*

SÍNTESIS. La formación de directivos escolares constituye un gran reto para los diferentes sistemas educativos, particularmente cuando el nivel atraviesa por una reforma, como es el caso del nivel medio superior en México. Por ello, fortalecer la formación continua de los directores se constituye en un reto y una obligación para el sistema y para formadores e instituciones formadoras de docentes.

La reforma en educación media superior en México demanda que los directores adquieran un perfil basado en competencias que los vuelva altamente capaces de liderar procesos de cambio y de innovar en la escuela. Por este motivo, recientemente se implementó y evaluó un programa de formación para directivos escolares que tuvo dos rasgos distintivos: por un lado, fue el primer esfuerzo formativo integrador de subsistemas de educación pública en el nortero estado de Nuevo León; y por otro lado, brindó la oportunidad a los directores de conocer, comparar y abrirse al cambio y a la innovación, al participar de un intercambio para interactuar con colegas del nivel en la ciudad de Nueva York, lo que les llevó a conocer y valorar otras prácticas. Dicha experiencia fue el Diplomado Ejecutivo en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Media Superior, implementado en 2014 con la participación de 76 directivos.

Palabras clave: educación media superior; innovación educativa; liderazgo; reforma integral.

FORMAÇÃO PARA A INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO SUPERIOR. UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE DIRETORES ESCOLARES NO MÉXICO

SÍNTESE. A formação de diretivos escolares constitui um grande desafio para os diferentes sistemas educativos, particularmente quando o nível atravessa uma reforma, como é o caso do nível médio superior no México. Por isso, fortalecer a formação continuada dos diretores constitui um desafio e uma obrigação para o sistema e para formadores e instituições formadoras de docentes.

A reforma em educação média superior no México demanda que os diretores adquiram um perfil baseado em competências que os torne altamente capazes de liderar processos de mudança e de inovação na escola. Por este

* Coordinadora de Proyectos Instruccionales. Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE).

motivo, recentemente, se implementou e avaliou um programa de formação para diretores escolares que teve dois traços diferentes: por um lado, foi o primeiro esforço formativo integrador de subsistemas de educação pública no nortenho estado de Nuevo León; e por outro lado, brindou a oportunidade de os diretores conhecerem, compararem e abrirem-se à mudança e à inovação, ao participarem de um intercâmbio para interatuar com colegas do mesmo nível na cidade de Nova Iorque, o que os levou a conhecer e valorizar outras práticas. Esta experiência foi o Diplomado Executivo em Liderança e Direção de Instituições de Educação Média Superior, implementado em 2014 com a participação de 76 diretores.

Palavras-chave: educação média superior; inovação educativa; liderança; reforma integral.

TRAINING FOR INNOVATION IN UPPER SECONDARY EDUCATION. A FORMATIVE SCHOOL DIRECTORS EXPERIENCE IN MEXICO

ABSTRACT. The training of school directors is a major challenge for the different education systems, particularly when the level is undergoing a reform, such as the case of secondary school in Mexico. Therefore, strengthening continuous training of directors constitutes a challenge and an obligation for the system and for trainers and teacher training institutions. The reform in upper secondary education in Mexico demands that managers acquire a profile based in competences that make them highly capable of leading processes of change and innovation in schools. For this reason, recently it was implemented and evaluated a training program for school directors which had two distinctive features: on one hand, it was the first integrating public educational training effort of public education subsystems in the northern state of Nuevo Leon; on the other hand, it provided an opportunity for directors to meet, compare and open to change and innovation, by participating in an exchange interacting with colleagues from the level in the city of New York, which led them to know and appreciate other practices. This experience was the Executive Diploma in Leadership and Management of Institutions of Higher Secondary Education, implemented in 2014 with the participation of 76 directors.

Keywords: upper media education; educational innovation; leadership; comprehensive reform.

Hasta hace muy poco tiempo, el bachillerato en México había sido, por decirlo de alguna manera, tierra de nadie, pues en mucho había quedado sin normar, a diferencia de los niveles de educación básica, ya que las instituciones definían el perfil de docentes a los que reclutaban, y preparaban al estudiantado de acuerdo a un currículo propio que, aunque era registrado ante la autoridad educativa, poseía las características que la institución determinaba. Así, las escuelas preparatorias públicas y privadas ofrecían el servicio educativo utilizando su propio plan de estudios e integrando su particular cuerpo de profesores.

Igualmente, la educación media se vino desarrollando en diferentes tipos de centro escolar, con distintas denominaciones: universidades, institutos, colegios, centros de estudios, etc., mientras que los planes de estudio habían estado al arbitrio total o parcial de cada institución, lo que provocó mala calidad, poca pertinencia del nivel con respecto a las necesidades del entorno y de los estudiantes, y dispersión del nivel. Al no existir una definición común para lo que se esperaba, cada institución realizaba lo que consideraba necesario, correcto y plausible de acuerdo a sus posibilidades y necesidades.

Esta discrecionalidad afectó enormemente al nivel, pues generó un problema de desarticulación entre sistemas y subsistemas, favoreciendo prácticas que propiciaban una baja eficiencia terminal, esto es, el abandono de los estudios por parte de los jóvenes. En la actualidad, mientras México sufre una importante crisis social, se retoma la exigencia de formar eficientemente a los estudiantes y con la calidad adecuada para que puedan desenvolverse, integrarse a su contexto y generar interacciones que promuevan el cambio y la mejora de sus propias condiciones de vida.

Así es como surge la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que era ya una necesidad imperiosa, pues hoy más que nunca, bajo los escenarios actuales, los jóvenes requieren de atención puntual, sistemática y organizada de todas las instancias involucradas e individuos involucrados en las instituciones de educación media superior.

Para dar sentido y orientación al nivel, la reforma se funda en tres principios básicos: el reconocimiento de las diferentes modalidades y subsistemas; la pertinencia y relevancia de los planes de estudio, y el tránsito de estudios. Además, se articula a través de cuatro ejes: un Marco Curricular Común (MCC); la regulación de la oferta; mecanismos de la gestión, y la certificación (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 442, 2008).

Un punto de partida elemental de esta reforma es el MCC, cuya existencia viene a sanear, fortalecer y desarrollar el nivel, por las razones que siguen:

- Organiza, a través de un plan de estudios común y flexible, que respeta la diversidad, la serie de contenidos que los estudiantes habrán de conocer, comprender y aplicar para fortalecer sus conocimientos sobre el mundo, sus habilidades y actitudes. Todo ello en el marco de un plan de estudios basado en competencias genéricas, disciplinares y profesionales, que permite dar respuesta a las necesidades del entorno, pues pretende que los aprendizajes estén directamente vinculados con la realidad.
- Propicia la vinculación entre sistemas y subsistemas, lo que enriquece el nivel pues permite compartir experiencias formativas y de gestión, a la vez que facilita la comprensión y la visión cabal del nivel entre organizaciones que habían estado fragmentadas, desarticuladas y atomizadas. Esto reditúa en la integración, la colaboración, el trabajo conjunto y la comprensión, de tal manera que los estudiantes resultan beneficiados, pues a mayor conocimiento de las situaciones, carencias o áreas de oportunidad y fortalezas, mayor es la posibilidad de actuar con coherencia, consistencia y prontitud en beneficio de todos.
- Facilita el tránsito de estudiantes entre subsistemas, lo que mejora la eficiencia terminal. Un MCC permite la realización de equivalencias de una manera más sencilla, lo que coadyuva a aumentar la eficiencia terminal, pues los estudiantes que tengan necesidad de cambiar de escuela pueden realizar los trámites sin mayor complicación, lo que evita el desaliento, la confusión y la ausencia.

232

Por otro lado, el eje de los mecanismos de gestión se cristaliza a través de varios componentes: formación y actualización de la planta docente; generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento; flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas; evaluación para la mejora continua, y profesionalización de la gestión escolar. Este último es el que centra lo que se espera del director como líder escolar para conducir la reforma (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 442, 2008).

En el Acuerdo 449 se describe el perfil deseado del director de educación media superior, definido a través de ocho competencias, entre las que se destacan componentes relacionados con el liderazgo, la gestión y la calidad académica en la escuela, así como la promoción de su propio desarrollo profesional y el de su comunidad de profesores (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 449, 2008).

Plantear en la reforma el componente de profesionalización de la gestión escolar como un asunto medular, nos lleva a recuperar la importancia del papel del director como agente del cambio, tal como los teóricos del tema lo han venido señalando, cuando le asignan un papel sustantivo y definitorio para la mejora de resultados y la calidad del servicio educativo. Así, Martínez (2007) lo identifica como figura central y clave del éxito en los procesos de cambio, y para fortalecer su posición cita a Fullan (2002), quien «afirma que no conoce a ninguna escuela que progrese y no tenga al frente a un director capacitado para dirigir la reforma [...]: ‘debiera quedar completamente claro que la mejora escolar es un fenómeno organizativo y, por tanto, el director, como responsable, es la clave para el éxito o el fracaso’» (p. 226).

Ponderando la importancia de la figura del director en los centros escolares, y en atención a lo expuesto por la reforma a través de los acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación –como el 442 y 449, entre otros–, el gobierno del estado de Nuevo León, a través de la Secretaría de Educación, desarrolló un proyecto de formación para todos los directores de educación media superior en el estado, denominado Diplomado Ejecutivo en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Media Superior, que con una duración de 200 horas fue diseñado a fines de 2013 e implementado de abril a agosto de 2014, con la participación de 76 directores de los diferentes sistemas y subsistemas de educación pública (UANL, CONALEP, CBTYS, DEGETI, DGTA), convirtiéndose en la primera gran experiencia formativa de estos alcances.

El programa fue diseñado por el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) de Monterrey, Nuevo León. Para su desarrollo se contó con la participación de prestigiados académicos e investigadores, así como con la colaboración del Center for Technology and School Change del Teachers College de la Universidad de Columbia. El sello singular del programa estuvo dado por el trabajo conjunto de autoridades educativas y académicos, así como la integración de diversos subsistemas que interactuaron entre sí, al tiempo que se enriquecieron con experiencias de formación y de práctica, mediante el desarrollo de actividades en un centro de formación de profesores de alcance internacional, lo que dio además resultados altamente significativos.

Los atributos del diplomado, que constituyeron su sello distintivo son:

- *Ejecutivo*, en tanto se orientó a fortalecer las aptitudes estratégicas y ejecutivas de los directivos para que lideren y gestionen con eficacia y calidad las instituciones educativas que dirigen, y sean capaces de promover e implementar cambios sumando voluntades.

- *Pertinente*, ya que se propuso que el entorno de las instituciones educativas se convirtiera por excelencia en el ambiente social de aprendizaje, donde los directivos pudieran expresar su desarrollo y fortalecieran sus capacidades de liderazgo y dirección.
- *Estratégico*, porque se orientó a que los directivos alcancen altos estándares de efectividad en el ejercicio de sus funciones, donde los objetivos y metas institucionales se ponderaran como indicadores de desempeño y en objetos de evaluación del programa académico del diplomado.

El propósito central del programa académico fue formar directivos de instituciones de educación media superior que, desde el campo del liderazgo y la gestión, fortalezcan sus capacidades para:

- Leer con objetividad y sentido crítico el entorno y el tiempo en que desempeñan su trabajo.
- Proponer estrategias y acciones relevantes que propicien el cambio y la innovación de los procesos académicos y administrativos.
- Favorecer el desarrollo pleno (desarrollo integral) de los estudiantes, su incorporación al trabajo y la participación de estos como ciudadanos responsables.

234

Pues bien, en el marco de este programa, centrar los temas de gestión y liderazgo fue clave para su éxito, en tanto estos constituyen tareas fundamentales del director escolar, y que la RIEMS pondera e integra en el perfil deseado del director; la gestión, entendida como la tarea de «mantener las cosas como son en la organización» para que sigan funcionando, y el liderazgo vinculado a las tareas donde «los directores tratan de influir en los demás para que las cosas se hagan de modo diferente y la organización vaya mejorando» (MARTÍNEZ, 2007, p. 227).

De esta manera, los módulos que conformaron la estructura del programa abordaron los temas nodales: «Retos de la educación media superior y los roles de los directivos», «Programa ejecutivo de fortalecimiento de habilidades de liderazgo», «Programa ejecutivo de dirección de instituciones de educación media superior», «Programa internacional de formación de dirigentes de educación media superior» y «Taller de propuesta innovadoras en la práctica de liderazgo y dirección de instituciones de educación media superior».

El abordaje de estos temas se dio a través de expertos, cada uno de los cuales consideró las líneas establecidas focalizando el contexto y la práctica directiva. Así, se desarrollaron abordajes respecto a:

1. Liderazgo y habilidades administrativas e interpersonales y habilidades cuantitativas.
2. Procesos críticos en la dirección, estrategias de mercado para la atracción de alumnado, prácticas educativas incluyentes y procesos de acreditación y certificación de la calidad educativa.
3. El liderazgo y la función directiva en diferentes contextos: la tarea del líder y el cambio organizacional.
4. Propuestas innovadoras en la práctica del liderazgo: formulación de proyecto de intervención escolar.

Los facilitadores del encuentro –y responsables del desarrollo de las temáticas del diplomado– aportaron su pericia pero, sobre todo, fueron capaces de movilizar procesos y llevar a los participantes a cuestionar lo que han venido haciendo y cómo lo han hecho. En particular, los llevaron a focalizar el centro escolar y sus agentes como los protagonistas del cambio, y su función como el centro de la movilización del entorno.

Esto se constató en el marco del proceso; los instrumentos utilizados y aplicados para dar seguimiento al programa –registros de observación y notas de aprendizaje– dieron cuenta de ello, e igualmente, hacia el final del programa, los participantes presentaron ante sus colegas el proyecto de intervención que desarrollarían en sus escuelas, el que fue construido luego de realizar un estudio de necesidades en conjunción con su colectivo escolar, de modo que las acciones definidas para atender cada necesidad fueron determinadas por ellos mismos, así como los responsables o agentes que deberían dar seguimiento. Dicho proyecto se está implementando actualmente en las escuelas preparatorias, y los directivos dan cuenta de sus avances, pues el espacio común creado ha generado una especie de red de directores de educación media superior que dialogan y comparten sus avances, fortalezas, preocupaciones y áreas de oportunidad.

En síntesis, con respecto a la formación de directores, postulamos la necesidad de impulsarlos a visualizar su función en términos de liderazgo y de cambio organizacional, lo cual implica la movilización conjunta de todo el centro escolar y de las personas que en él colaboran, de forma articulada, armoniosa, dialógica y compartida (BLEJMAR, 2007), en términos de comu-

nidad profesional de práctica (WENGER, 2001), pues el cambio se genera en el centro como consecuencia de un liderazgo auténtico y verdaderamente preocupado por los procesos pedagógicos y de mejora organizativa:

Frente a las tendencias globales a forzar el cambio por medio de reestructuraciones y reformas impuestas desde afuera, destacamos la importancia paralela y a menudo más grande de mejorar las interacciones y las relaciones internas de la escolaridad. No hablamos tanto de *reestructurar* las escuelas como de *reculturarlas* (HARGREAVES, 2003, p. 23).

En esta línea de ideas y con esta orientación, el diplomado colocaba en el centro a un líder capaz de generar el cambio, «reculturando» su escuela a partir de la conformación de una visión conjunta surgida del fomento de relaciones de trabajo más cooperativas entre directores y docentes y entre los propios docentes, como una forma de crear esa cultura de cambio que no se impone o decide desde fuera, sino que surge de la necesidad de los miembros de la comunidad profesional, como producto del encuentro y del diálogo (HARGREAVES, 2003).

Y es que una gran dificultad para el éxito del centro escolar se encuentra en que profesores y directivos *hablan idiomas distintos*, es decir, no han construido de manera conjunta una misión y una visión, no poseen un *repertorio compartido*—el cual se construye a través de interacciones dialógicas y del compromiso mutuo—, justamente porque no ha habido procesos que permitan una «negociación de significados» entre los miembros del colectivo, como expresaría Wenger (2001).

236

Si rescatamos las aportaciones de Pozner (2008), veremos en su análisis que el fracaso en la escuela se debe en mucho a que en ella prevalecen estructuras de poder piramidales que no facilitan ni el diálogo ni la colaboración. Asimismo, el autor postula que la separación de los mecanismos de decisión administrativo-organizacionales, con respecto a las necesidades pedagógicas de los profesores, abre brechas que no facilitan la mejora; así como también que el exceso de tareas administrativas impide el desarrollo de acciones académicas y el encuentro de su colectivo para la toma de decisiones. Añade además a su planteamiento que mucho del fracaso escolar se debe, incluso, a la escasa formación del director para la realización de sus funciones.

Un planteo como el anterior nos lleva a considerar el siguiente estado de cosas: por un lado, que los directores aplican gran parte de su tiempo y energía a la administración del centro antes que a cuestiones académicas o pedagógicas, y se dedican a desarrollar tareas administrativas que por lo común se encuentran alejadas de las necesidades de los profesores en las

aulas; y, por otro lado, que se les ha ofrecido muy poca formación para que realicen sus funciones, lo que evidentemente ha incidido en los resultados de las escuelas.

Por esta razón y en este sentido, orientar la formación de directivos a que reconozcan la valía de su función como líderes de la organización y a que se posicionen como tales, para que construyan una colegialidad, es fundamental cuando de cambio y mejora se trata, pues en ello se genera el reconocimiento del centro escolar como espacio de desarrollo profesional y como escenario de aprendizaje colectivo.

Es evidentemente que esta colegialidad se construye en escenarios de apertura, donde las relaciones interpersonales poseen características de reciprocidad, horizontalidad y empatía, tal como cita Jares (2003), es decir, donde existe simetría en las relaciones, compromiso y comprensión del otro. Así, debemos entender que la primera se funda en una relación bidireccional en los procesos comunicativos, donde todos aprenden de los demás; la segunda se vincula a relaciones horizontales de poder, donde existe equilibrio, antes que jerarquías, que propician estatus de superioridad o inferioridad, y la tercera se describe como el vínculo entre la comunidad, donde hay confianza para conocer y escuchar al otro para comprenderlo, e implica, por supuesto, ausencia de relaciones autoritarias y desigualdades.

237

A este respecto, Santos Guerra (2000) apuesta por ver a la escuela como una «organización que aprende», como un escenario en el que, si bien se enseña, también se debe aprender a *aprender*: aprender sobre los propios procesos y fortalezas, sobre el contexto que le rodea, sobre los agentes que le dan forma y sobre las necesidades que le apremian, para que, a partir de ello, el colectivo escolar analice, priorice, planifique y actúe con compromiso.

Por otro lado, cuando describe las características de las comunidades de práctica, Wenger (2001, p. 105) detalla que una de ellas es que se ven a sí mismos y a su centro escolar como miembros de una «empresa conjunta» –es decir, como individuos que aprenden en procesos de negociación de significados en el marco de un contexto particular– que se mantiene unida cuando:

1. Es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo.
2. La definen los participantes en el proceso mismo de emprenderlas: es su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un sentido muy profundo a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapan a su control.

3. No es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica.

Así, el que los integrantes de un colectivo escolar perciban a su escuela como una empresa conjunta implica el desarrollo de interacciones empáticas, colaborativas y creativas basadas en el compromiso, donde, en función de la negociación de significados, se vuelven capaces de ofrecer respuestas específicas a las situaciones que enfrentan. Y esto precisamente es lo que genera un sentido de integración y de identidad de cada individuo con su comunidad, con el otro, porque les hace sentir parte fundamental del colectivo. Es decir, es en esas interacciones y en esa construcción de significados propios donde pueden ofrecer respuestas específicas y autóctonas, que se van elaborando en esa relación como miembros de un colectivo, de una comunidad profesional de práctica.

Para que todo esto se dé en la escuela, los directivos tendrían que trabajar en la generación de condiciones que permitan que el colectivo docente vea y viva el centro escolar como empresa conjunta. Igualmente, tendrían que favorecer las oportunidades para que su escuela se convierta en una organización con capacidad de aprender, y esto a partir de procesos de articulación entre sus integrantes, basados en la colegialidad, la colaboración, la innovación y la práctica compartida.

238

Visto así, podemos entender que la formación de directivos es prioritaria, de cara a las nuevas demandas del sistema educativo para su nivel, que derivan de un contexto complejo y convulso, así como de las propias complejidades de su tarea para conformar comunidades profesionales de práctica y para llevar a su institución a convertirse en una auténtica organización que aprende. Y es que en ellos recae la tarea de liderar el cambio y de promover no solo su propio desarrollo profesional, sino también el de sus docentes. Así que articular esfuerzos para su formación como líderes y gestores del cambio es una necesidad imperante que debe ser atendida a partir de la generación, implementación y evaluación de programas de desarrollo profesional de alto nivel que les permitan abrirse al cambio, al diálogo y a la asunción de un rol integrador apoyado en la diversidad.

Bajo estos sustentos surgió el diplomado que integró a los directores de los diferentes subsistemas para conformar con ellos una comunidad profesional. Así, tuvieron la oportunidad de interactuar por primera vez para conocer sus problemas comunes y sus diferencias, y formar un *espacio común* de colegas. La diversidad de los participantes constituyó la gran oportunidad de apertura y diálogo, y más allá de lo aprendido sobre cuestiones para

facilitar la administración y gestión de los centros, trabajaron los aspectos actitudinales y valorales, desde donde se reconocieron unos a otros y movilizaron sus prácticas y sus formas de hacer y de actuar.

Igualmente, su participación en la experiencia de estancia con escuelas del nivel medio superior en una ciudad extranjera les permitió valorar otras prácticas, lo que movilizó sus esquemas y les llevó a reconocer con mayor amplitud la diversidad.

De ello desprendieron la necesidad de conformar comunidades de práctica y aprendizaje en su contexto escolar y de vivenciar formas de trabajo, aprendizaje y colaboración, abiertas, participativas y dialógicas con la comunidad escolar, y por ello construir juntamente con el colectivo un plan de acción institucional, cuyo fondo es el contexto específico y las necesidades que le son propias, se constituyó el primer gran paso.

Estos directivos de los diferentes subsistemas de educación media superior de Nuevo León se visualizan hoy como líderes abiertos, que construyen junto con sus colectivos prácticas incluyentes, basadas en el diálogo y el encuentro, con vistas a construir una empresa conjunta y una organización con capacidad para aprender, tal como los nuevos escenarios les demandan; lo que a la postre les fortalecerá como individuos y como profesionales, en tanto favorecerá su desarrollo profesional y aprenderán a aprender juntos y a fortalecerse mutuamente.

BIBLIOGRAFÍA

- BLEJMAR, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 442. Disponible en: www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf.
- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 449. Disponible en: www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a449.pdf.
- HARGREAVES, A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- JARES, X. (2003). «La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia». En M. Á. SANTOS GUERRA (ed.), *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal, cap. 5, pp. 87-106.
- MARTÍNEZ, J. (2007). «La dirección en los centros escolares». En M. T. GONZÁLEZ (ed.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson, cap. 13, pp. 225-241.

POZNER, P. (2008). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.

SANTOS GUERRA, M. (2000). «El círculo vicioso / virtuoso de la organización educativa». En J. I. RIVAS (ed.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe, cap. VI, pp. 125-137.

WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

LA FORMACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS, UN FACTOR (MÁS) DE INEQUIDAD ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido*

SÍNTESIS. América Latina es la región más inequitativa del mundo, y esa inequidad tiene su fiel reflejo en el sistema educativo y en el desigual aprendizaje de los estudiantes. Es más, es posible afirmar que los sistemas educativos latinoamericanos reproducen y legitiman las diferencias sociales, e incluso contribuyen a aumentar la brecha de la inequidad. Dada la creciente importancia que se está dando a la dirección escolar —y, con ello, a la formación de directores y directoras—, en este artículo se estudia si la formación inicial y especializada de estos profesionales es un factor de inequidad, analizando sus diferencias en función de diversos factores sociodemográficos que generan desigualdad. Para ello se ha llevado a cabo una explotación secundaria de los últimos datos disponibles del SERCE, analizando las diferencias en formación inicial, permanente y experiencia de los directores de 17 países de América Latina, en función del hábitat rural o urbano, el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes y el porcentaje de estudiantes de población indígena que atiende. Los resultados encontrados evidencian que los directores que trabajan en escuelas rurales, con familias de menor nivel socioeconómico y cultural y con mayoría de estudiantes de población indígena, tienen menos formación inicial y especializada que sus colegas. Todo ello apunta a la necesidad de un cambio de política educativa que se base en la idea de dar mayores apoyos y recursos a las escuelas que más lo necesitan, como única forma de reducir la brecha de la inequidad social.

Palabras clave: dirección escolar; formación inicial; formación especializada; educación primaria; América Latina.

A FORMAÇÃO DE DIRETORES E DIRETORAS,(MAIS) UM FATOR DE INIQUIDADE ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA

SÍNTESE. A América Latina é a região mais iníqua do mundo, e essa iniquidade tem seu fiel reflexo no sistema educativo e na desigual aprendizagem dos estudantes. É possível afirmar até que os sistemas educativos latino-americanos reproduzem e legitiman as diferenças sociais, e também contribuem para aumentar a brecha da iniquidade. Dada a

* Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

crecente importância que tem se dado, ultimamente, à direção escolar e, com isso, à formação de diretores e diretoras-, neste artigo se estuda se a formação inicial e especializada destes profissionais é um fator de iniquidade, e analisa-se suas diferenças em função de distintos fatores sociodemográficos que geram desigualdade. Para isso levou-se a cabo uma exploração secundária dos últimos dados disponíveis do SERCE, analisando as diferenças em formação inicial, formação permanente e experiência dos diretores de 17 países da América Latina, em função do hábitat rural ou urbano, o nível socioeconômico e cultural das famílias dos estudantes e à porcentagem de estudantes de população indígena que atende. Os resultados encontrados evidenciam que os diretores que trabalham em escolas rurais, com famílias de menor nível socioeconômico e cultural e com maioria de estudantes de população indígena, têm menos formação inicial e especializada do que seus outros colegas. Tudo isso aponta para a necessidade de uma mudança de política educativa que se baseie na ideia de dar maiores apoios e recursos às escolas que mais os necessitem, como única forma de reduzir a brecha da iniquidade social.

Palavras-chave: direção escolar; formação inicial; formação especializada; educação primária; América Latina.

TRAINING OF MALE AND FEMALE DIRECTORS, A FACTOR (ANOTHER) OF INEQUALITY IN LATIN AMERICA

ABSTRACT. Latin America is the most unequal region in the world, and that inequality is mirrored in the educational system and the unequal learning of the students. Moreover, it can be said that Latin American educational systems reproduce and legitimize the social differences, and even contribute to widening the gap of inequity.

Due to the increasing importance being given to school management and, thereby forming male and female directors, in this article we study if the initial and specialized training of these professionals is a factor of inequality, analysing their differences according to various socio-demographic factors that generate inequality. For this we have conducted a secondary exploitation of the latest available data from SERCE, analysing the differences in initial and ongoing formation, and the experience of directors from 17 countries in Latin America, depending on the rural or urban environment, the socio-economic and cultural status the student's families and the percentage of students attending from indigenous population. The results show that directors working in rural schools, with families of lower socioeconomic and cultural level and most students of the indigenous population, have less initial and specialized training than their colleagues. All this points out to the need of a change in education policy based on the idea of giving more support and resources to schools that need it most, like the only way to reduce the gap of social inequality.

Keywords: school management; initial training; specialized training; primary education; Latin America.

1. INTRODUCCIÓN

América Latina es la región más inequitativa del mundo, y esa inequidad tiene su fiel reflejo en el sistema educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Pero la educación no solo reproduce las desigualdades, sino que las genera y legitima. ¿Por qué, si no fuera así, son los más pobres los que reciben una peor educación evidenciada en peores aprendizajes?

John Rawls, el más importante filósofo político del siglo XX era claro: «No es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, es necesario que sean justas. Y si no lo son, deben ser reformadas o abolidas» (RAWLS, 1971, p. 17). ¿Son las escuelas latinoamericanas justas? ¿Tendremos que reformarlas o abolirlas? En la medida que son incapaces de ofrecer una mejor educación a aquellos que más lo necesitan, son instituciones injustas.

En los últimos años está multiplicándose el interés por la dirección escolar como uno de los factores clave que genera una dinámica escolar favorable al aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, LEITHWOOD y otros, 2006; MARZANO, WALTERS y MCNULTY, 2005; ROBINSON, HOHEPA y LLOYD, 2009). Y, en consecuencia, también está incrementándose la preocupación por la formación de los directores escolares (BOGOTCH, 2011; MOURSHED, FARRELL y BARTON, 2014). La idea es sencilla: si no se cuenta con profesionales bien formados, que ejerzan un liderazgo que contribuya a sacar lo mejor de los y las docentes y, con ello, a hacer una mejor escuela, difícilmente podremos conseguir una mejor educación.

Con esta investigación nos planteamos conocer si la formación de directores y directoras es un factor de inequidad en los sistemas educativos de América Latina. O, formulado como pregunta de investigación, ¿están los directores y directoras de escuelas primarias más y mejor preparados en aquellos lugares donde más se los necesita (como los afectados por la pobreza y la ruralidad)?

Para ello hemos realizado una explotación secundaria de los últimos datos disponibles del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), analizando las diferencias en la formación inicial y permanente y la experiencia de los directores de 17 países de América Latina, en función del hábitat, el nivel socioeconómico y cultural de las familias y el porcentaje de estudiantes de población indígena.

2. MARCO TEÓRICO

La inequidad educativa es un problema que padecen, sin excepción, todos los países de América Latina, y es una causa más de la creciente desigualdad social de la región. El último informe sobre el cumplimiento de los Objetivos del Milenio (ONU, 2015) apunta a que el 20% de los niños y niñas latinoamericanos no completan la educación primaria. Con ello, no es extraño que también se constate el mantenimiento de altas tasas de pobreza y de pobreza extrema en la región.

La equidad educativa, entendida como la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas para acceder, permanecer y concluir la educación básica, y lograr aprendizajes de alta calidad, con independencia de su origen social o geográfico, es sin duda una promesa por cumplir en todo el mundo (UNICEF, 2013). Según los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO (LLECE, 2008), la inequidad educativa es el reto pendiente de los sistemas educativos de América Latina. El mismo informe apunta a que son dos las grandes causas de inequidad en el aprendizaje de los niños y niñas de primaria de la región: el nivel socioeconómico y cultural de las familias y la ruralidad.

244

Efectivamente, la investigación es persistente en insistir que el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes son las variables que se encuentran más vinculadas con el logro educativo de los estudiantes. Como demostraron Murillo y Román (2011a), el nivel socioeconómico y cultural del hogar del estudiante explica en conjunto entre un 11% y 14% del rendimiento en Lengua y en Matemáticas en educación primaria en América Latina, siendo casi tan importantes como el efecto de la escuela en el aprendizaje de los alumnos. De esta forma, la pobreza es, sin duda, la primera forma de inequidad (REIMERS, 2000).

La otra gran causa es el hábitat. Los niños y niñas que asisten a escuelas situadas en zonas rurales obtienen sistemáticamente peores resultados que sus colegas de escuelas urbanas (MURILLO y ROMÁN, 2009). Esto tampoco nos tiene que extrañar, pues además de tener un currículo impuesto ajeno a sus realidades, las escuelas que se encuentran en las áreas rurales son las que tienen más problemas graves que afrontar en el día a día, como la falta de personal, materiales didácticos, recursos, infraestructuras... (MURILLO y ROMÁN, 2011b). Estas carencias provocan que la educación que reciben estos niños y niñas no pueda dar respuesta a su desarrollo integral y de todas sus capacidades (GAJARDO, 2014).

A estas dos hay que añadir una tercera causa de desigualdad menos estudiada por las grandes evaluaciones pero tan persistente como injusta: la pertenencia a grupos indígenas. Los niños que pertenecen a poblaciones indígenas sufren como ningún otro colectivo la exclusión y la marginación, no estando la escuela a la altura de sus necesidades (PATRINOS y HALL, 2006; SITEAL, 2012; TRIVELLI, 2008).

Son, por tanto, las desigualdades de origen (social, cultural, económico e institucional) las que agudizan la brecha en la educación básica y, a su vez, aquellas sobre las que la escuela tiene que hacer esfuerzos por suplir y paliar –mucho más, si cabe– en sociedades tan desiguales y estratificadas como las de América Latina (HOPENHAYN, 2006).

Parece claro que una de las herramientas clave para lograr la equidad en educación es la mejora de la calidad de las escuelas y, más concretamente, la mejora de la formación y capacitación de sus profesionales. Sin embargo, frente a la larga tradición de los programas de formación para docentes, en América Latina la formación de los directores parece haber sido la eterna olvidada (UNESCO, 2014).

Los directores escolares, como profesionales del centro educativo, necesitan de una formación específica que garantice su buen desempeño en la escuela. De acuerdo con la investigación, los sistemas educativos con buenos resultados han adoptado estrategias de desarrollo profesional de los directores secuenciales (programas de formación previa, de inducción y continua) (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2009). Del mismo modo, se ha identificado una tendencia creciente hacia la incorporación de metodologías innovadoras y de formación práctica e in situ de los directores (DAVIS y DARLING-HAMMOND, 2012; DEMPSTER, LOVETT y FLUCKIGER, 2011; HUBER, 2008, 2013) y una orientación hacia la constitución de instituciones especializadas para desarrollar esta labor, como en el caso del National College of School Leadership de Inglaterra o la Leadership Academy de Austria.

Para analizar la formación de los directores en América Latina, es interesante distinguir tres elementos: la formación básica, la formación especializada y la experiencia en la dirección de escuelas. Dada la gran variabilidad de formación de los profesionales de la educación en América Latina, donde podemos encontrar desde docentes solo con educación primaria hasta doctores en Educación, y como en ningún país de la región se pide una formación específica para acceder al cargo de dirección, es interesante determinar qué estudios han realizado los directores para saber si hay diferencias entre los distintos tipos de escuelas. En segundo lugar, como hemos señalado, existe una creciente preocupación por aportar a los directores una formación especializada en temas de gestión y administración en educación.

Resulta interesante entonces analizar a quién ha llegado esa formación y a quién no, tanto en existencia como en cantidad de formación. Por último, no toda la formación ha de ser formal y organizada por las Administraciones, sino que la experiencia en el cargo es una de las escuelas más importantes que hay. En este trabajo también nos hemos interesado por ella.

3. METODOLOGÍA

Con la presente investigación se pretende determinar si existen diferencias significativas en la formación inicial, de especialización y en la experiencia en el cargo de los directores y directoras de escuelas de educación primaria en América Latina, en función del hábitat, del nivel socioeconómico y cultural de las familias y del porcentaje de estudiantes de población indígena.

Para alcanzar este objetivo se ha utilizado la base de datos del SERCE, de la UNESCO. Aunque el objetivo fundamental del SERCE era describir qué y cuánto aprenden los estudiantes latinoamericanos de 3.º y 6.º de primaria en las áreas curriculares de Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias Naturales (solo 6.º), se aplicaron también una serie de cuestionarios a estudiantes, familias y directores que aportaron información que ayuda no solo a contextualizar los resultados obtenidos, sino que también permite profundizar en el conocimiento del funcionamiento de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas de América Latina; y, más concretamente, a conocer cómo es la formación de los directores de las escuelas de primaria en la región.

246

Las variables utilizadas pueden ser agrupadas en *independientes* y *dependientes*. Las variables independientes son:

1. *Hábitat*. Se distinguen las escuelas situadas en zonas rurales y las de zonas urbanas. Esta información es una variable de estratificación del SERCE. Para garantizar la comparabilidad se enfrentaron escuelas públicas urbanas y escuelas rurales. Variable *dummy*.
2. *Nivel socioeconómico de las familias*. Obtenido de las opiniones de la familia respecto a una batería de preguntas sobre profesión y posesiones familiares. Se realizó la media por escuela y se tipificó.
3. *Nivel cultural de las familias*. Obtenido de las opiniones de la familia respecto a los estudios máximos del padre y la madre. Se realizó la media por escuela y se tipificó. Para facilitar la

comprensión de los datos, también se realizó una estimación del nivel socioeconómico y cultural y se estimaron los cuartiles, de tal forma que se comparó el primer cuartil y el cuarto, el 25% de las escuelas con menos nivel socioeconómico y cultural y el 25% superior.

4. *Porcentaje de estudiantes de población indígena*. Obtenido a partir de la información aportada por los padres. Se consideraron escuelas sin población indígena y escuelas con una mayoría de estudiantes de población indígena. Variable *dummy*.

Cuatro fueron las variables dependientes utilizadas:

1. *Formación inicial de los directores*. Variable nominal con siete alternativas: Primaria, Secundaria, Técnica no universitaria, Pedagogía no universitaria, Universitaria, Posgrado y Otra. Para profundizar se estudió especialmente la variable «tener estudios de posgrado», variable *dummy*.
2. *Formación de actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión de la educación*. Utilizando los datos del SERCE, esta variable tiene seis alternativas: Sin formación, Con formación y duración de menos de 50 horas, Con formación de entre 50 y 100 horas, Con formación de entre 101 y 150 horas, Con formación de entre 151 y 200 horas y Con formación de más de 200 horas. Para profundizar, en ocasiones se trabajó con las variables *dummy* «tener formación o no», y «tener formación de más de 200 horas o no».
3. *Experiencia directiva*. Número de años ejerciendo de director en esa escuela o en otras. Variable de escala informada por el propio director.
4. *Experiencia directiva en esa escuela*. Número de años como director en esa escuela. Variable de escala informada por el propio director.

La muestra utilizada para esta investigación estuvo conformada por 2580 directores y directoras de centros de educación primaria de 16 países de América Latina, con un promedio de 62,1% de mujeres y 44,8 años de edad (tabla 1).

TABLA 1
Tamaño y características de la muestra de directores y directoras, por país

País	N.º total de directores/as	Mujeres (%)	Edad promedio
Argentina	153	86,3	48,24
Brasil	146	79,5	42,38
Chile	156	53,2	43,36
Colombia	97	52,2	43,16
Costa Rica	137	65,0	46,80
Cuba	205	58,0	53,98
Ecuador	172	45,9	49,58
El Salvador	178	57,3	41,76
Guatemala	204	50,0	39,68
México	143	42,0	44,59
Nicaragua	170	70,0	40,12
Panamá	141	66,0	42,20
Paraguay	166	59,0	40,27
Perú	155	59,4	46,65
Rep. Dominicana	149	63,1	46,55
Uruguay	208	87,0	48,31
Total / promedio	2580	62,1	44,85

Fuente: Elaboración propia.

Las variables antes señaladas fueron recogidas mediante diferentes instrumentos. La información sobre la formación de los directores fue obtenida a partir de un cuestionario completado por los mismos profesionales, compuesto de 31 preguntas cerradas que recabaron información sobre las actitudes ante diferentes aspectos escolares así como información sobre su trabajo.

La información de las variables sociodemográficas fue obtenida mediante cuestionarios dirigidos a los directivos de las escuelas (género, edad, titularidad, hábitat), estudiantes (grupo étnico) y sus familias (nivel cultural y situación socioeconómica de la familia).

Los análisis realizados son diferentes en función de las variables y el objetivo. Desde medias y porcentajes, pasando por *t de student*, ANOVAS y correlaciones hasta Análisis de Regresión Logística.

4. RESULTADOS

La realidad es tozuda en confirmar que la dirección escolar es un factor de inequidad escolar en América Latina. Efectivamente, los directores en zonas rurales, los que están en centros de entornos de menor nivel socioeconómico y cultural y los que tienen una mayoría de estudiantes de población indígena son los que tienen menor formación inicial y menos formación especializada. Sin embargo, las cosas no están tan claras en lo relativo a la experiencia directiva. Estudiemos con detalle esta situación.

4.1 FORMACIÓN INICIAL

Como es sabido, en la actualidad existe una gran variabilidad en la formación inicial de profesores y profesoras de educación primaria en América Latina y, en coherencia con ello, existe también muchas diferencias en la formación en inicial que reciben los directores.

Efectivamente, el 8% de los directores cuenta tan solo con formación primaria y/o secundaria; casi el 4% cuenta con formación técnica no universitaria, y el 18%, con formación en pedagogía no universitaria. Por otro lado, más del 60% de los directores cuentan con formación superior universitaria para su cargo.

Estos datos, sin embargo, ocultan graves desigualdades en función de dónde esté situada la escuela, si en zona rural o urbana.

TABLA 2

Distribución de directores/as en función de sus estudios, en cada tipo de centro (en porcentajes)

Formación	Total	Público urbano	Rural
Primaria	2,59	1,01	3,36
Secundaria	5,19	1,69	8,23
Técnica no universitaria	3,82	4,55	3,35
Pedagogía no universitaria	18,42	14,15	22,40
Universitaria	44,19	40,26	48,11
Posgrado	24,41	37,40	13,03
Otro	1,39	0,94	1,52
Total	100,00	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Así, en los centros públicos urbanos el 2,7% de los directores tiene solo estudios de primaria o secundaria, cifra que se multiplica por 4 en las escuelas rurales, llegando al 11,6%. También son evidentes las diferencias de los directores que cuentan con estudios de posgrado: mientras más del 37% de los directores de escuelas públicas urbanas cuentan con este tipo de formación, solo el 13% de ellos la tienen en las escuelas rurales.

Estas diferencias de formación entre los directores de escuelas urbanas y los de escuelas rurales se dan en prácticamente todos los países. Si nos centramos en las diferencias en el porcentaje de directores con estudios de posgrado, se da en todos con la única excepción de El Salvador, donde tienen mayor formación inicial los directores de escuelas rurales, y en Guatemala y Perú, donde apenas hay directores de escuela con formación de posgrado (tabla 3).

Los datos más llamativos se encuentran en Panamá, donde casi la mitad de los directores de escuelas públicas urbanas cuentan con formación de posgrado, y menos del 5% lo tienen en las escuelas rurales; en Colombia, el 80% de los directores de escuelas urbanas públicas tienen posgrado, mientras que solo el 40% de las rurales, y en República Dominicana, donde esas cifras son del 23,6% y 5,1%.

250

TABLA 3
Distribución de directores/as con estudios de posgrado en cada tipo de escuela y en cada país (en porcentajes)

País	Público urbano	Rural
Argentina	4,62	3,28
Brasil	55,07	21,05
Colombia	80,60	39,77
Costa Rica	45,45	25,68
Cuba	25,51	20,56
Chile	43,86	22,92
Ecuador	5,08	1,20
El Salvador	23,33	64,58
Guatemala	0,00	0,77
México	10,77	0,00
Nicaragua	12,70	3,33
Panamá	45,95	4,71
Paraguay	10,00	2,68
Perú	0,00	0,00
Rep. Dominicana	23,64	5,13
Uruguay	6,96	0,00
América Latina*	37,40	13,03

(*) Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia

También existen importantes diferencias en la formación inicial de los directores en función del nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes de la escuela.

Para mostrarlo hemos recurrido a dos análisis diferentes. En primer lugar, se ha realizado un análisis de varianza para determinar la relación entre el nivel socioeconómico de las familias (en *z*) y los estudios realizados por los directores (variable nominal). Y lo mismo con la variable nivel cultural de las familias.

En la tabla 4 se observa que, efectivamente, hay relación en ambos casos. Los contrastes a posteriori indican que la diferencia se da esencialmente entre cursar o no posgrado.

TABLA 4
Resultados del análisis de varianza. Relación entre el nivel de estudios de los directores/as y el nivel socioeconómico y cultural de las familias

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel socioeconómico	Inter-grupos	51,410	6	8,568	7,001	0,000
	Intra-grupos	3318,996	2712	1,224		
	Total	3370,406	2718			
Nivel cultural	Inter-grupos	47,249	6	7,875	6,338	0,000
	Intra-grupos	3369,694	2712	1,243		
	Total	3416,943	2718			

Fuente: Elaboración propia.

La segunda forma de ver esta relación, más acorde con el objetivo de esta investigación, es seleccionando los directores de escuelas situadas en el primer y cuarto cuartil, en función del nivel socioeconómico y cultural de las familias (tabla 5). En este caso, los datos muestran que los directores de escuelas del primer cuartil (el 25% de nivel socioeconómico y cultural más bajo) tienen una peor formación promedio: hay mayor porcentaje solo con estudios primarios y menor con estudios de posgrado.

El último factor de inequidad que se analiza es el referido a los estudiantes de pueblos indígenas. En este caso, se han seleccionado aquellos directores de escuelas donde no hay alumnos de pueblos indígenas, y se los ha comparado con los directores de las escuelas con más del 50% de estudiantes indígenas.

TABLA 5

Distribución de directores/as en función de sus estudios, en las escuelas con menor y con mayor nivel socioeconómico y cultural (en porcentajes)

Formación	En el 25% de escuelas de menor nivel	En el 25% de escuelas con mayor nivel
Primaria	4,02	1,73
Secundaria	4,86	3,23
Técnica no universitaria	2,43	7,72
Pedagogía no universitaria	16,93	17,51
Universitaria	45,80	39,50
Posgrado	24,42	28,51
Otro	1,54	1,80
Total	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados son los previsible a estas alturas: los directores que están al frente de escuelas con mayor porcentaje de indígenas, tienen una mejor formación inicial, mientras que son menos los que cuentan con estudios de posgrado (tabla 6).

252

TABLA 6

Distribución de directores/as en función de sus estudios, en las escuelas sin alumnos indígenas y con más de la mitad de los estudiantes de pueblos indígenas (en porcentajes)

Formación de los directores	Escuelas sin estudiantes indígenas	Escuelas con más de la mitad de los estudiantes indígenas
Primaria	2,36	3,26
Secundaria	4,66	22,25
Técnica no universitaria	4,24	3,62
Pedagogía no universitaria	16,77	37,19
Universitaria	45,39	23,05
Posgrado	25,23	7,80
Otro	1,34	2,84
Total	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

El estudio de la influencia de las tres variables (hábitat, nivel socioeconómico y cultural y porcentaje de indígenas) de forma aislada sobre los estudios iniciales de los directores, nos deja la duda sobre si todas ellas están relacionadas con la formación de los directores, o si su interrelación

hace que se produzcan relaciones espurias. El análisis de regresión logística con la variable dependiente «tener estudios de posgrado», nos ofrece una imagen de todas las variables de forma conjunta (tabla 7).

Los resultados son claros: no solo las tres variables estudiadas (hábitat, nivel socio-económico y cultural, porcentaje de alumnos indígenas) influyen en el tener o no posgrado, sino que las tres conjuntamente hacen aportaciones significativas al modelo.

TABLA 7

Resultados del análisis de regresión logística con la variable dependiente «tener estudios de posgrado»

	B	E. E.	Sig.
Constante	-1,528	0,001	0,000
Nivel socioeconómico y cultural: no estar en el Q1 vs estar	-0,067	0,001	0,000
Hábitat: urbano vs rural	-0,737	0,001	0,000
Porcentaje de indígenas: no tener mayoría de indígenas o tenerla	-0,394	0,002	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Con todo ello se puede afirmar que los directores de escuelas situadas en zonas rurales, que atienden a estudiantes cuyas familias pertenecen a los estratos socioeconómicos y culturales más bajos y con una mayoría de población estudiantil de origen indígena, tienen una peor formación inicial, y especialmente tienen en menos proporción estudios de posgrado.

253

4.2 ESTUDIOS DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA

El segundo elemento estudiado es la formación de actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión de la educación que los directores escolares han realizado. Nos interesa saber si los que trabajan en zonas rurales, en centros educativos con familias más humildes y con mayor población indígena han recibido diferente formación que los directores de escuelas en otras condiciones.

El análisis de la influencia del hábitat (urbano / rural) en la formación especializada del director (tabla 8) confirma dicha relación (Chi-cuadrado = 146,56, sig. = 0,000).

- Mientras que el 61,82% de los directores de centros educativos públicos de educación situados en zonas urbanas ha realizado algún curso de especialización en dirección o gestión, esa cifra baja al 41,6% entre directores de centros rurales.
- De los directores que han realizado algún curso de especialización, en más de la mitad (50,8%) de los que trabajan en escuelas públicas urbanas, dicho curso ha tenido una duración de 300 horas o más; mientras que esa cifra se reduce al 35,2% de los que lo hacen en escuelas rurales.

Con esta información, los datos son claros: ser un directivo en una escuela rural significa tener menos probabilidades de tener formación especializada y, cuando esta se da, suele ser de menor duración.

TABLA 8

Distribución de los directores/as en función de si han realizado cursos de especialización en administración o gestión de la educación y su duración, en cada tipo de centro (en porcentajes)

Formación especializada	Total	Público urbano	Rural
No	46,61	38,23	58,40
De menos de 50 horas	11,30	11,83	9,76
De entre 50 y 100 horas	11,40	11,42	10,03
De entre 101 y 150 horas	3,15	3,45	2,65
De entre 151 y 200 horas	4,22	3,70	4,50
De más de 200 horas	23,32	31,37	14,66
Total	100,00	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

La menor formación especializada de los directores y directoras que trabajan en escuelas de primaria situadas en zonas rurales se da, sin excepción, en todos los países. La tabla 9 presenta el porcentaje de directores que no han recibido formación especializada y que han recibido más de 200 horas de formación, en centros públicos urbanos y rurales, en cada país. El estudio de la significación de las diferencias mostradas mediante la *t-student* muestra que todas ellas lo son.

TABLA 9

Porcentaje de directores/as sin formación especializada y con más de 200 horas de formación permanente en escuelas públicas urbanas y rurales, en cada país (en porcentajes)

País	Sin formación		Con cursos de más de 200 horas	
	Público urbano	Rural	Público urbano	Rural
Argentina	14,39	16,38	35,57	20,20
Brasil	45,42	67,84	41,28	14,39
Colombia	18,12	52,92	42,51	21,17
Costa Rica	24,54	39,43	37,66	29,65
Cuba	3,13	11,28	16,70	17,95
Chile	4,89	12,27	91,79	79,55
Ecuador	18,62	55,04	25,44	14,96
El Salvador	23,32	47,85	23,31	10,40
Guatemala	66,09	70,55	8,93	9,30
México	54,83	70,33	3,24	0,00
Nicaragua	48,28	67,95	13,79	7,38
Panamá	14,26	45,00	60,01	15,00
Paraguay	26,53	39,99	46,95	27,27
Perú	18,03	37,70	47,56	29,50
Rep. Dominicana	41,81	53,85	23,67	15,40
Uruguay	10,66	42,88	33,62	17,86
América Latina*	38,23	58,40	31,37	14,66

(*) Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Los datos demuestran que:

- a) En todos los países, el porcentaje de directivos sin formación especializada es superior en centros rurales que en centros públicos urbanos, aunque en algunos países la diferencia es extremadamente acusada. En Colombia o Ecuador, por ejemplo, más de la mitad de los directores de zonas rurales no ha recibido formación, mientras que más del 80% de los que trabajan en centros públicos urbanos sí la recibió.
- b) De los directores que sí recibieron formación especializada, en zonas rurales hay menos porcentaje que hicieron cursos de más de 200 horas de duración. Aunque encontramos dos tímidas

excepciones, Cuba y Guatemala, donde las diferencias entre directores de escuelas rurales y urbanas es muy pequeño.

El análisis de la relación entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias y la formación de los directores en actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión es más o menos evidente. Los análisis de varianza realizados (tabla 10) muestran la relación entre ambas variables. Los análisis post hoc, sin embargo, ofrecen una realidad menos clara, presentando diferencias, tanto en el nivel socioeconómico como en cultural, entre no tener estudios y tenerlos, especialmente en la franja de más de 200 horas. De esta forma, los directores de centros cuyas familias tienen menos nivel socioeconómico y cultural presentan menos probabilidad de tener estudios de especialización.

TABLA 10
Resultados del análisis de varianza. Relación entre la realización de cursos de especialización por los directores/as y el nivel socioeconómico y cultural de las familias

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel socioeconómico	Inter-grupos	17,701	5	3,540	2,871	0,014
	Intra-grupos	3290,481	2668	1,233		
	Total	3308,182	2673			
Nivel cultural	Inter-grupos	44,198	5	8,840	7,112	0,000
	Intra-grupos	3315,845	2668	1,243		
	Total	3360,043	2673			

Fuente: Elaboración propia.

Una forma de visibilizar estos resultados, de acuerdo con los objetivos de esta investigación, es seleccionar los centros situados en el primer y cuarto cuartil de índice socioeconómico y cultural de las familias y estudiar la distribución de sus directores según su formación especializada (tabla 11). En este caso, los datos hablan por sí solos: mientras que más de la mitad de los directores de centros del 25% de menor nivel socioeconómico y cultural no tienen formación especializada, el 40% del 25% con mayor nivel económico se encuentra en esa situación.

Análogos comentarios pueden ser hechos al analizar el porcentaje de directores con una formación de más de 200 horas en centros del primer y el cuarto cuartil.

TABLA 11

Distribución de los directores/as en función de si han realizado cursos de especialización en administración o gestión de la educación y su duración, en las escuelas con menor y con mayor nivel socioeconómico y cultural (en porcentajes)

Formación especializada	En el 25% de escuelas de menor nivel	En el 25% de escuelas de mayor nivel
No	51,34	42,22
De menos de 50 horas	10,21	8,87
De entre 50 y 100 horas	12,02	10,86
De entre 101 y 150 horas	1,72	4,37
De entre 151 y 200 horas	1,72	5,59
De más de 200 horas	23,00	28,08
Total	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, el análisis de la formación especializada de directores en función del porcentaje de estudiante de pueblos indígenas muestra resultados igual de impactantes: hay más directores al frente de escuelas con una mayoría de niños de pueblos indígenas que no tienen formación especializada, frente a los que no tienen alumnos de pueblos indígenas, y cuando esta formación se da, suele ser de menor duración (tabla 12).

257

TABLA 12

Distribución de los directores/as en función de si han realizado cursos de especialización en administración o gestión de la educación y su duración, en escuelas sin estudiantes indígenas y con más de la mitad de estudiantes de pueblos indígenas (en porcentajes)

Formación especializada	Escuelas sin alumnos de pueblos indígenas	Escuelas con más de la mitad de los estudiantes de pueblos indígenas
No	46,81	50,60
Duración de menos de 50 horas	11,74	14,01
Duración de entre 50 y 100 horas	11,64	11,43
Duración de entre 101 y 150 horas	2,94	3,21
Duración de entre 151 y 200 horas	3,71	2,79
Duración de más de 200 horas	23,16	17,97
Total	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Para responder a la pregunta acerca de la interrelación entre las tres variables de inequidad estudiadas y la formación especializada, recurrimos de nuevo al análisis de regresión logística con la variable dependiente «haber hecho cursos de formación especializada o no».

Los resultados se muestran en la tabla 13. Allí puede observarse que las tres variables dependientes analizadas (nivel socioeconómico y cultural, hábitat y porcentaje de alumnos de población indígena) hacen aportaciones estadísticamente significativas al modelo. En concreto, trabajar en una escuela situada en una zona rural, estar en el primer cuartil en nivel socioeconómico y cultural y de las familias y tener mayoría de estudiantes indígenas, hace que disminuya la probabilidad de haber hecho cursos de formación.

TABLA 13
Resultados del análisis de regresión logística con la variable dependiente «haber hecho cursos de formación especializada»

	B	E.E.	Sig.
Constante	0,997	0,001	0,000
Nivel socioeconómico y cultural: no estar en el Q1 vs estar	-0,412	0,001	0,000
Hábitat: urbano vs rural	-0,925	0,001	0,000
Porcentaje de indígenas: no tener mayoría de indígenas o tenerlo	-0,170	0,001	0,000

Fuente: Elaboración propia.

258

Los datos reflejan que los directores que trabajan en escuelas de educación primaria en zonas rurales, con alumnos de familias socioeconómicamente más vulnerables y con población indígena, tienen peor formación de actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión. Las razones de este hecho serán discutidas más adelante. Ahora queda evidenciado empíricamente este preocupante dato.

4.3 EXPERIENCIA

El tercer ámbito de estudio es conocer si existen inequidades en la experiencia de los directores. Sin embargo en este caso, como anticipábamos, no parece haber una tendencia clara en la influencia del hábitat, el nivel socioeconómico y cultural de las familias o el porcentaje de inmigrantes en la experiencia como directivo, ni en general ni en el centro donde trabajan en el momento del estudio.

Efectivamente, si estimamos la experiencia directiva de los directores de escuelas públicas urbanas y rurales, las cifras parecen ser muy parecidas (tabla 14). La experiencia en el cargo de los directores de las escuelas públicas, para toda América Latina y con datos ponderados, es de 8,44 años

para las urbanas y de 8,06 para las rurales. Si estimamos la experiencia en ese centro, las cifras también son muy cercanas, en este caso ligeramente superiores en los rurales. Dado el tamaño de la muestra, estas diferencias son estadísticamente significativas, pero bajas.

TABLA 14

Promedio y error estándar de los años de experiencia en cargos directivos y años de experiencia como director/a en el centro actual en escuelas públicas urbanas y rurales

Años de experiencia	Público urbano		Rural	
	Media	E. E.	Media	E. E.
Experiencia directiva	8,44	8,43	8,06	7,92
Experiencia directiva en ese centro	5,45	5,97	5,80	6,03

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Podemos profundizar más en la comprensión de este fenómeno, analizando lo que ocurre en cada uno de los 17 países que participaron en el SERCE. Los datos muestran una realidad extremadamente variada (tabla 15) que podemos resumir en una idea: en la mitad de los países, los directores de centros tienen más años de experiencia en el cargo, en general y en ese centro, mientras que en la otra mitad tienen menos años de experiencia.

Efectivamente, en Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Panamá, los directores de escuelas públicas urbanas tienen más experiencia que los de escuelas rurales; mientras que en los restantes países (Argentina, Brasil, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) tienen más experiencia los que están en centros rurales.

Con algún pequeño matiz, una situación análoga ocurre con la variable «experiencia en ese centro». Llamamos la atención las diferencias en la experiencia de los directivos entre unos países y otros, seguramente producto de las diferencias en las políticas de acceso y estabilidad de los directivos, pero este tema se escapa de esta investigación.

TABLA 15

Promedio de los años de experiencia en cargos directivos y años de experiencia como director/a en el centro actual en escuelas públicas urbanas y rurales, en cada país

País	Experiencia directiva		Experiencia en el centro actual	
	Público urbano	Rural	Público urbano	Rural
Argentina	8,35	9,91	4,88	6,62
Brasil	5,18	5,82	4,29	5,17
Colombia	15,52	8,82	6,55	4,94
Costa Rica	9,17	9,12	4,47	5,57
Cuba	9,01	7,51	5,63	4,43
Chile	9,56	16,79	5,75	11,36
Ecuador	15,80	11,55	14,04	10,60
El Salvador	8,29	5,81	5,67	5,23
Guatemala	9,29	4,93	6,30	3,89
México	9,31	8,99	5,76	5,48
Nicaragua	7,33	4,64	6,14	4,03
Panamá	5,55	4,09	4,63	3,25
Paraguay	9,33	9,62	7,52	8,26
Perú	9,08	11,21	6,03	7,52
Rep. Dominicana	10,63	11,08	9,45	9,47
Uruguay	10,91	14,23	3,47	6,37
América Latina*	8,44	8,06	5,45	5,80

(*) Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Si, continuando la anterior estrategia, analizamos la incidencia del nivel socioeconómico y cultural de las familias sobre la experiencia directiva, nos encontramos con datos poco concluyentes. Efectivamente, el índice de correlación entre la experiencia directiva y el nivel socioeconómico de las familias del centro es de -0,024, correlación estadísticamente significativa (sig = 0,000) pero muy baja y negativa. Ello indica que cuanto mayor es el nivel socioeconómico de las familias, menor es la experiencia directiva.

Similares datos encontramos con la antigüedad en el centro: el índice de correlación de Pearson es de -0,006, también estadísticamente significativo, pero a la vez muy bajo y negativo. Y lo mismo ocurre si estudiamos según el índice cultural de las familias (-0,034 y -0,055).

A través de nuestros resultados hemos aportado evidencias empíricas de que no hay relación entre hábitat, nivel socioeconómico y cultural y porcentaje de estudiantes de pueblos indígenas y la experiencia en la dirección, en ese centro o en otros.

5. CONCLUSIONES

El título del artículo ya anticipaba la principal conclusión de este estudio: la formación de los directores/as de las escuelas de educación primaria en América Latina es un factor de inequidad. Un factor más.

Los datos encontrados, con una muestra estadísticamente representativa del conjunto de América Latina, confirman los siguientes hechos:

1. Los directores y directoras que trabajan en escuelas de primaria latinoamericanas situadas en zonas rurales tiene menor formación inicial (especialmente hay menos directivos con estudios de posgrado), y menos formación de actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión. Especialmente, hay más que no tienen formación, y de los que la tienen, esta suele ser de menor duración, que la de sus colegas que trabajan en escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas.
2. Existe una relación directa entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias y la formación inicial y especializada de los directores de las escuelas, de tal forma que cuanto menor es el nivel socioeconómico y cultural, menos formación tienen. Más concretamente, si comparamos el 25% de las escuelas con familias de menor nivel socioeconómico y cultural y el 25% de mayor, encontramos que los directores de aquellas tienen menos formación inicial que los de estas, sobre todo en estudios de posgrado, y con menos probabilidad han realizado formación especializada en gestión y administración escolar.
3. Los directores de centros que atienden a estudiantes de poblaciones mayoritariamente indígenas también tienen peor formación inicial, así como peor formación especializada. Ello significa que más de 25% tiene estudios solo de primaria o secundaria, mientras que menos del 8% tiene estudios de posgrado y menos de la mitad han hecho algún curso de especialización.

4. Las tres causas de inequidad (hábitat, nivel-socioeconómico y grupo cultural) hacen aportaciones diferenciadas tanto a la formación inicial como a la formación especializada de los directores. Eso significa que las tres causas de inequidad se acumulan.
5. Sin embargo, no hay relación entre experiencia del director en un mismo centro y experiencia directiva y hábitat, nivel socioeconómico y cultural y porcentaje de población estudiantil indígena. Resulta paradójico comprobar que en la única variable dependiente que no hay inequidades sea en aquella en la que no está claro que una mayor permanencia en el cargo sea positivo para conseguir una mejor escuela (ver, por ejemplo, MURILLO y PÉREZ-ALBO, 1998).

En estos datos se verifica una doble injusticia. Por una parte se confirma la idea de que los directores y directoras que se enfrentan a mayores retos educativos tienen, como promedio, una peor preparación inicial y especializada que aquellos que laboran en entornos de menores dificultades. Por lo tanto, si, como habíamos visto, la formación de los directores es un factor de calidad (GÓMEZ-DELGADO, 2012; ORPHANOS y ORR, 2014), empezamos a encontrar razones por las cuales los niños y niñas de zonas rurales, de familias de peor nivel socioeconómico y originarios de pueblos indígenas, tienen peores resultados académicos (MURILLO y ROMÁN, 2011a): cuentan con profesionales peor formados. Con ello, el sistema educativo está contribuyendo a incrementar las inequidades sociales. Los niños y niñas de zonas rurales, de entornos más vulnerables y originarios de pueblos indígenas tienen menores oportunidades educativas que sus compañeros que no se encuentran en esta situación.

262

Pero incluso en el caso de que esta investigación hubiera evidenciado que no existen diferencias en la formación de directores, nos encontraríamos con una injusticia. Un sistema educativo justo es aquel que proporciona una distribución diferencial de recursos y apoyos de tal forma que se compensen las desigualdades de partida, y que todos los estudiantes, con independencia de su lugar de nacimiento, cultura, nivel socioeconómico o capacidad, consigan el máximo aprendizaje, el que indiscutiblemente se debe reflejar en resultados.

Si queremos un sistema educativo justo, es necesario que los mejores directores (y la preparación es una forma de que lo sean) estén en aquellas escuelas donde más se necesitan.

De este trabajo pueden sacarse algunas sugerencias tanto para responsables políticos como para los propios directores/as.

Para los administradores y tomadores de decisiones, cabe señalar tres ideas fundamentales:

1. Es necesario optimizar el sistema de acceso y nombramiento de los directores y directoras. Solo contando con los mejores profesionales (que no necesariamente son los mejores docentes) podemos contribuir a la mejora de las escuelas.
2. Hay que redoblar esfuerzos por ofrecer a los directores y directoras formación especializada y de actualización en temas de gestión y administración, pero también de liderazgo. El hecho de que menos del 25% de los directores de la región hayan realizado cursos de más de 200 horas es preocupante. Y que, según datos de la UNESCO (2014), cada vez sean más demandados estos cursos, es una muestra de la pertinencia de esta sugerencia.
3. Es preciso diseñar una política clara y contundente de apoyo diferencial a los centros y los profesionales que trabajen en situaciones de especial dificultad o vulnerabilidad. Si y solo si se da esta situación se podrá revertir la inequidad de América Latina. En este caso, los mejores profesionales, la mejor oferta formativa y el mayor apoyo para realizar formación deben tenerlos los profesionales que atiendan a poblaciones más necesitadas.

Pero también los directores han de redoblar sus esfuerzos para seguir formándose. Y si están en contextos necesitados, con mayor ahínco aun.

Este estudio ha utilizado las bases de datos del SERCE de la UNESCO. El uso de estos datos tiene muchas ventajas, pero también algunos desafíos que es conveniente explicitar. Empezando por las primeras, no cabe duda de que una de las máximas virtudes –no siempre utilizadas de manera suficiente– de las evaluaciones es, precisamente, lo que no es evaluación; son las informaciones de contexto (o explicativas) las que nos aportan un conocimiento de la realidad imposible de conseguir en otras circunstancias. Esto es así no solo por la calidad de los instrumentos sino también por la muestra utilizada o por el hecho de que se aplique de manera idéntica en toda América Latina.

Cierto es que para trabajos más específicos, como es este, siempre se echan de menos más informaciones y más ajustadas, más centradas en la temática; pero en todo caso muy útiles para la toma de decisiones políticas. Un hándicap es la antigüedad de los datos, que son de 2006. Teniendo en cuenta las características del tema preguntado, es posible afirmar que los datos son muy estables, por lo que los posibles cambios tienen interés como muestra de la evolución, pero no afectarán las conclusiones del estudio. En

todo caso, cuando la base de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) se libere, se podrá actualizar este estudio y analizar los cambios.

En todo caso, parece necesario seguir profundizando en este complejo mundo. Los estudios con grandes muestras nos iluminan una parte de la realidad, pero nos ocultan otra. ¿Cómo es la formación especializada de los docentes? ¿Se ajusta esta formación a las especificidades de todos los contextos? ¿Qué incentivos tienen los docentes para ser directores y directoras? ¿Cómo podemos ayudar a los directores en centros de especial vulnerabilidad a conseguir que la escuela mejore?

América Latina es la región más inequitativa del mundo. Por los datos que se tienen, sus sistemas educativos no solo no parecen estar ayudando a disminuir la brecha sino que quizá están incluso contribuyendo a ampliarla. Si y solo si existe una decidida apuesta por la educación, con un planteamiento de apoyo diferencial a aquellos que más lo necesitan, será posible hacer de América Latina una sociedad más justa y equitativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BOGOTCH, I. (2011). «The state of the art: leadership training and development: US perspectives above and beyond recorded history». *School leadership & Management*, 31(2), pp. 123-138.
- DAVIS, S. y DARLING-HAMMOND, L. (2012). «Innovative principal preparation programs: what works and how we know». *Planning and Changing*, 43(1-2), pp. 25-45.
- DEMPSTER, N., LOVETT, S. y FLUCKIGER, B. (2011). *Strategies to develop school leadership. a select literatura review*. Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- GAJARDO, M. (2014). «Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), pp. 15-27.
- GÓMEZ-DELGADO, A. M. (2012). «Mejor formación, mejor dirección, mejor escuela». *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 15, pp. 61-78.
- HOPENHAYN, M. (2006). *América Latina desigual y descentrada*. Barcelona: Norma.
- HUBER, S. G. (2008). «School development and school leader development». En J. LUMBY, G. M. CROW y P. PASHIARDIS (eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders*. Abingdon: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-185.
- HUBER, S. G. (2013). «Multiple learning approaches in the professional development of school leaders—theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback». *Educational Management Administration & Leadership*, 41, pp. 527-545.

- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONDS, O. y HARRIS, A. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.
- LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- MARZANO, R., WALTERS, T. y MCNULTY, B. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- MOURSHED, M., FARRELL, D. y BARTON, D. (2014). *Education to employment: designing a system that works*. Nueva York: McKinsey & Company.
- MURILLO, F. J. y PÉREZ-ALBO, M. J. (1998). «Implicaciones de la estabilidad de los directivos en la dinámica del centro docente». *Bordón*, 50(2), pp. 145-158.
- MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. (2009). «Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina: algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), pp. 451-484.
- MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. (2011a). «¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares». *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), pp. 27-53.
- MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. (2011b). «School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students». *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), pp. 29-50.
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ORPHANOS, S. y ORR, M. T. (2014). «Learning leadership matters. The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes». *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), pp. 680-700.
- PATRINOS, H. y HALL, G. (2006). *indigenous peoples, poverty and human development in Latin America*. Londres: Palgrave.
- PONT, B., NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2009). *Improving school leadership. Policy and practice*. París: OECD.
- RAWLS, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- REIMERS, F. (2000). «Educational opportunity and policy in Latin America». En F. REIMERS (ed.), *Unequal schools, unequal chances*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 55-111.
- ROBINSON, V., HOHEPA, M. y LLOYD, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (bEs)*. Sidney: Ministry of Education.
- SITEAL (2012). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- TRIVELLI, C. (2008). *La persistente desigualdad entre indígenas y no indígenas en América Latina*. Santiago: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- UNICEF (2013). *Inequality matters. Report on the world social situation*. Nueva York: ONU.
- UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

