

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 inovam 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 wich 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 (FONTRDONA, 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 reconocermme 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*.

