Serie Informes

3

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas

Reflexiones y Experiencias

JOAQUÍN GAIRÍN SALLAN
Y DIEGO CASTRO CEACERO
(Coordinadores)

UAB Universitat Autònoma de Barcelona
ORT UNIVERSIDAD ORT Uruguay

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

Serie Informes nº 3

COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Reflexiones y experiencias en Iberoamérica

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN y DIEGO CASTRO CEACERO (Coordinadores)

Diciembre, 2011

COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
Reflexiones y Experiencias en Iberoamérica

Joaquín Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coordinadores)

ISBN: 978-956-8986-03-2
Producción: FIDECAP www.fidecap.cl
Colaboración: Santillana
Diseño y Compaginación: La Práctica
Diseño de Portadas: Angel Spotorno Lagos
Santiago de Chile, diciembre 2011

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

Serie Informes nº 3

COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Reflexiones y experiencias en Iberoamérica

Joaquín Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coordinadores)

Inés Aguerrondo
Isabel del Arco
Alicia Baráibar
Adoración Barrales
Alejandra Martínez Barrientos
Nibaldo Benavides
Mario Bengoa
Juan Bosco Bernal
Marcela Calvo
Azael Contreras
Norma Correa
Juana M. Brito
Victor Cancino
Diego Castro
Carmen Díaz
Sebastián Donoso
Vielka Escobar
Joaquín Gairín
Ana García Olaya
Rodolfo García
Nurys del Carmen González
Esmelda Herrera
Jaime Jované
Hernán Medrano
Leopoldo López
Noemí López
María Teresa Lugo
Daniel Martínez
Nuby Molina
Rosa Divina Oviedo
Oscar Parra
Alicia Plasencia
Eladio Richards
David Rodríguez-Gómez
Ana María Rugilo
Sebastián Sánchez
Dagmar de Sánchez
José Manuel Silva
Sebastián Schurmann
Walter Serrano
Guillermo Smith
Rosa María Tafur
Andrea Tejera
Nicolasa Terreros
Denise Vaillant

NOTA:
Para facilitar la lectura, se evita el uso continuo del duplicado de género (director/directora, alumno/alumna/, profesor/profesora, etc.). Así, cada vez que se hace referencia a director, alumno, profesor, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.

ÍNDICE

Introducción..... 6

Parte 1. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en diferentes países iberoamericanos

1. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina, por *Inés Aguerrondo, M. Teresa Lugo y Sebastián Schurmann* 12

2. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Bolivia, por *Alejandra Martínez Barrientos*..... 25

3. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Chile, por *Sebastián Donoso, Nibaldo Benavides, Víctor Cancino, Leopoldo López y Sebastián Sánchez*..... 44

4. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Cuba, por *Juana M. Brito y Alicia Plasencia*..... 67

5. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en España, por *Diego Castro, Joaquín Garín, David Rodríguez-Gómez e Isabel del Arco*..... 79

6. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en México, por *Adoración Barrales y Hernán Medrano*..... 98

7. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Nicaragua, por *Norma Correa*..... 117

8. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Panamá, por *Juan Bosco Bernal, Vielka Escobar, Nicolasa Terreros, Eladio Richards, Marcela Calvo, Guillermo Smith, Jaime Jované, Rodolfo García, Walter Serrano, Esmelda Herrera y Dagmar de Sánchez* 131

9. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Paraguay, por *Óscar Parra y Ana María Rugilo*..... 157

10. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Perú, por *Rosa María Tafur, Carmen Díaz y Noemí López*..... 164

11. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Portugal, por *José Manuel Silva*..... 186

12. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en la República Dominicana, por Rosa Divina Oviedo y Nurys del Carmen González..... 211

13. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Uruguay, por Alicia Baráibar, Mario Bengoa, Daniel Martínez, Andrea Tejera y Denise Vaillan..... 234

14. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Venezuela, por Nuby Molina y Azael Contreras..... 253

Parte 2. Reflexiones sobre la dirección por competencias y aportaciones libres

1. Reflexiones sobre las competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas, por integrantes RedAGE..... 271

2. Evaluación del desempeño docente basado en competencias, por Ana García..... 283

Introducción

El presente texto es el resultado de las aportaciones al **encuentro realizado** por los miembros de la Red de Apoyo a la Gestion Educativa (http://www.redage.org) en junio de 2011 **en la ciudad de Lima**. Constituye el tercer documento de la Serie Informes que ha producido la RedAGE y es expresión del compromiso constitutivo por analizar y difundir temáticas relacionadas con la organización y dirección de los sistemas y centros educativos.
El ejercicio directivo analizado desde la perspectiva de las competencias es la temática que se aborda en esta ocasión. Por una parte, se continúa la reflexión iniciada con el segundo informe, dedicado a la Dirección de centros educativos en Iberoamérica (http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf); por otra, se profundiza desde la perspectiva de las competencias con la idea de difundir e impulsar el nuevo enfoque. Tratamos así de un tema incipiente en algunos de los países, pero presente y parte de la agenda de los responsables de la política educativa, con la idea de aportar elementos para las posibles acciones a desarrollar o a mejorar al respecto.

Hablamos de **competencias** y sobre competencias[1] y con ello nos referimos a las características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su lugar de trabajo. Se identifican así con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza (cognoscitivos, afectivos y procedimentales) para resolver situaciones profesionales concretas.

El concepto de competencia es utilizado desde hace tiempo en el campo de la formación profesional, abriéndose camino, poco a poco, en todo el sistema educativo y en los procesos de formación continua, donde la gestión por competencias se ha convertido en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos.

Es este origen el que replantea el sentido de la formación y su vinculación con la actividad laboral; también, es la base de algunas de las suspicacias que suscita. Por una parte, se habla de reformas educativas que enfatizan lo laboral, desatendiendo la parte formativa orientada a la formación de competencias personales y para la convivencia social; por otra parte, se detecta demasiada practicidad en las nuevas orientaciones de planes de estudio y formación, que parecen obviar los procesos reflexivos personales o despreciar la cultura general.

De todas formas, nada impide pensar en el desarrollo de competencias personales, o mejor en romper la separación entre lo personal y social (es el caso de la inteligencia y control emocional), ni nadie dice que la preparación para una profesión sólo haya de desarrollar competencias técnicas y dejar al margen competencias relacionadas con el compromiso social y con los procesos de cambio.

Como sea, no podemos dejar de destacar que detrás de este concepto hay toda una teoría psicopedagógica que pone énfasis en el desarrollo de capacidades más que en la simple asimilación de contenidos (aunque estos siempre están presentes en el momento de materializar los aprendizajes). Las competencias destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes (decimos que la persona es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación) y también su carácter dinámico (esto es, se adquieren y desarrollan en la acción y también se perfeccionan gracias a la misma acción). Estas dos características son las que justifican cambios en los modelos de selección, formación y evaluación, a la vez que dan sentido al aprendizaje a lo largo de la vida.

También hemos de considerar los sesgos que puede tener y tiene su utilización y que se relacionan

con la internacionalización de los procesos educativos (y algunos los ven ligados a sistemas públicos

[1] Retomamos como marco algunas aportaciones al respecto de Gairín, J. (2011). La formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 93-108

que enfatizan en la rendición de cuentas y en la utilización de estándares de calidad), la forma como se aplica o la manera como se relaciona con la mejora de la realidad y con el desarrollo profesional.

La internacionalización se sitúa en un contexto de globalización, donde la evolución de la cooperación académica internacional y el desarrollo de innumerables redes y asociaciones es una realidad. Pero, además, se produce su extensión entre las diferentes etapas educativas: bien podríamos decir que, por primera vez, los subsistemas del nivel básico, medio y la mayoría de las instituciones de educación básica, media y superior se encuentran inmersos en procesos de reforma dirigidos a ajustar sus planes y programas de estudio bajo la lógica del desarrollo de competencias. De todas formas, los desarrollos comentados no tienen porque estar reñidos con la consideración y refuerzo de la identidad local, que permite una nueva forma de construir democracia y sociedad, o con la existencia de otras propuestas. Son en todo caso, una expresión más de nuestra realidad.

Muchas veces, el éxito o fracaso de los diseños por competencias depende de la manera como se ordena la realidad de la intervención (de manera parcial o de manera global y partiendo de problemas o casos), de la forma como se actúa sobre ella (considerando la globalidad o buscando un sumatorio de actuaciones aisladas), de la forma como se evalúa (analizando sólo los resultados o considerando también los efectos y los procesos seguidos) o su vinculación al desarrollo profesional (en la medida en que promueven la reflexión y mejora de la práctica profesional).

Como ya mencionábamos en el artículo referenciado, las consideraciones anteriores y la tendencia a institucionalizar la utilización de la programación y evaluación por competencias no nos puede hacer olvidar que el modelo, a simple vista rígido y conductista, permite abordar diferentes dimensiones: a) la empleabilidad y la ocupabilidad de los actuales y futuros egresados, vinculadas a mejorar y mantener el potencial ocupacional de los profesionales; b) el aprendizaje de los estudiantes y la calidad del proceso que realizan, enfatizando en el rol central de los estudiantes y en la importancia de los procesos formativos (enfatiza, más que otros modelos, en las dimensiones intangibles del currículo como actividades no presenciales, tiempo de dedicación, retroalimentar la toma de decisiones, etc.); c) la exigencia de "flexibilidad curricular" para atender las cambiantes necesidades del entorno y de los participantes de la formación y establecer más conexiones entre los clásicos itinerarios académicos y profesional; d) la dimensión de "internacionalización del curriculum" que, más allá de facilitar titulaciones compatibles, fomenta una renovación de los programas formativos y la movilidad de estudiantes y profesores; e) explicitar y aplicar estándares de calidad que nos demanda el medio; y f) incorporar nuevas formas de promover la formación (trabajo en redes, desarrollo de comunidades de prácticas o potenciación de los procesos de aprendizaje organizacional).

Abordamos así un tema actual y no exento de polémica, pero presente en los sistemas educativos. En nuestro caso, la revisión se relaciona con la función directiva y trata de profundizar en su significado respecto a la propia función directiva y a aspectos propios de su desarrollo profesional.

De esta manera, los países de la RedAGE presentan en distintos capítulos una revisión de la función directiva, el perfil, la selección, la formación, la evaluación y el desarrollo profesional en relación a las competencias. Es cierto que no en todos los países ha habido desarrollos al respecto, pero también lo es que existen reflexiones y algunas experiencias iniciales y significativas. Bien podríamos decir que la bondad del texto es presentar y analizar el grado de desarrollo que las competencias directivas tienen; también, plantear retos y algunas alternativas a la situación presentada.

La complejidad creciente de las organizaciones educativas y su reconsideración como unidades básicas del sistema educativo, fruto del incremento paulatino de los niveles de autonomía y

responsabilidad, debe contribuir a mejorar los resultados educativos, favorecer la cohesión social y reducir los niveles de abandono, fomentando mayores cotas de justicia social. Esta situación comporta una mayor dificultad y relevancia de las funciones directivas, obligando a replantear sus funciones y atribuciones y, por tanto, también las políticas, sistemas y procesos de formación y desarrollo profesional de los directivos escolares, que promuevan perfiles directivos que contribuyan, a partir de su experiencia cotidiana, a la creación de un conocimiento social y organizativo sólido. El desarrollo profesional de los directivos (y otros agentes educativos) se vincula así y directamente a los procesos de mejora organizativa, considerándose como un requisito necesario que posibilita la consecución de los fines de la organización, como una herramienta propia de la organización que actúa al servicio de las necesidades de la organización, como parte de la estrategia que posibilita posiciones ventajosas frente al cambio o como la esencia que permite el aprendizaje de la organización. En este sentido, los modelos de formación tradicional y lineal han quedado obsoletos dando paso a nuevas estrategias de formación basadas en competencias y en la 'gestión-acción', combinando aspectos profesionales con la mejora técnica.

El **desarrollo de la temática** por los distintos países ha seguido un mismo esquema, aunque en su desarrollo podemos denotar diferencias tanto en la manera de abordar la problemática como en la forma de ordenar su desarrollo (mostrando diferencias en aspectos formales, citas, referencias, etc., y a nivel de exhaustividad en el tratamiento de los temas considerados); estas, más que denotar diferencias muestran las particularidades de cada realidad y las distintas formas de interpretarla.

Se completan las aportaciones de los 14 países considerados con un capítulo 15 dedicado a presentar la síntesis valorativa que sobre las aportaciones realizaron los grupos de trabajo constituidos en el encuentro de la RedAGE de Lima; también, con la aportación de una de las participantes en la Red centrada en la evaluación del desempeño docente que, en muchos países, precisan abordar los directivos.

El resultado final es una explicitación de lo que es y puede dar el **trabajo institucional en red**. Presentado como otra manera de colaboración, resulta efectivo cuando hay actuación conjunta y comprometida en la consecución de los objetivos comunes y cuando, además de compartir información, ideas y recursos, se planifican y desarrollan acciones en común, expresión de un proyecto único y compartido.

Conocemos variadas formas de relación, que constituyen otras formas de trabajar en red. Así, podemos considerar redes interpersonales entre iguales, redes colectivas entre estamentos o asociaciones, redes internas o externas a las organizaciones, redes entre servicios u otras. De cualquier manera, lo que nos ahora presentamos, sea como objetivo final o como marco que posibilita otros procesos de colaboración, es la realidad de las redes entre instituciones.

Las posibilidades institucionales de colaborar entre sí son reales y permiten abordar aspectos de complejidad sucesiva como puedan ser: posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco; denunciar situaciones educativas injustas y reivindicar mejoras en los procesos educativos; compartir recursos, participar en proyectos comunes o promover y desarrollar procesos relacionados con la creación y gestión del conocimiento colectivo.

La RedAGE participa y da cabida a todas esas formas de colaboración, aspirando a una colaboración intensa en lo que supone de interrelación de proyectos, personas y recursos. Su concreción y realización ha de considerar, no obstante, que

- Difícilmente se dará si no hay colaboración dentro de cada organización y de éstas con el entorno donde se ubican.
- No se trata, por tanto, de colaboraciones episódicas sino de contactos libres y constantes que incluyen el compromiso mutuo y acciones institucionales para llevarla a cabo.
- La colaboración entre organizaciones supone el compromiso leal de compartir intereses y formas de hacer de acuerdo a los presupuestos de :
    - Libertad de asociación.
    - Respeto a las decisiones de cada institución.
    - Igualdad de trato o ruptura de los niveles de dependencia.
    - Lealtad y compromiso con los términos de la colaboración.
    - Participación en políticas, procesos y resultados.
    - Respeto a la diferencia o asunción de que pueden existir situaciones específicas que justifican respuestas diferentes a las esperadas.
- Complementariedad, o concurrencia de actuaciones desde la especificidad de cada institución.
- Exige la existencia y desarrollo de mecanismos de coordinación.

Las redes no dejan de suponer la potenciación de procesos de intercambio horizontal y colectivos frente a modelos de transmisión vertical y normalmente desarrollados de individuo a individuo. Son la expresión de acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimientos y experiencias puede redundar en beneficio mutuo para la mejora de las instituciones participantes.

Seguimos, por tanto en la línea y aspiramos a mantenernos en ella durante mucho tiempo.

Joaquín Gairín Sallán

Universidad Autónoma de Barcelona y
Universidad ORT Uruguay

Universidades promotoras de la Red AGE

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

PARTE I

Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en diferentes países iberoamericanos

1. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina

Inés Aguerrondo
UCA / IIPE-UNESCO

M. Teresa Lugo / IIPE-UNESCO

Sebastián Schurmann / IIPE-UNESCO

1.1 Introducción

Los estudios acerca de los resultados de la enseñanza en la Argentina evidencian serias carencias al respecto y un deterioro creciente en las últimas décadas. Un conjunto de factores inciden en este problema, entre los cuales se encuentran sin ninguna duda algunos de orden institucional y organizacional. En este marco, resulta de suma importancia el tema del liderazgo de los centros escolares al que todavía no se ha dado en el país una respuesta integral y consistente.

Se presentan en esta aportación los rasgos principales del personal directivo del sistema escolar argentino, los mecanismos de regulación de la carrera y las tareas del director así como los procedimientos de evaluación y de formación para el rol. Se destaca en el artículo las consecuencias negativas de la obsolescencia de la normativa para cuya actualización no se ha generado el suficiente consenso entre los decisores políticos lo que ha dado origen a mecanismos sustitutivos, como la titularización masiva, que no resguardan la calidad de quienes acceden de manera definitiva a los cargos directivos. Se señala, asimismo, a la inexistencia de procedimientos de evaluación del desempeño directivo por competencias (no existen los estándares correspondientes). Finalmente, otra gran carencia es la ausencia de una política federal de formación de competencias directivas, aunque existen acciones no masivas en este aspecto.

1.2 La función directiva

La carrera y las tareas del director fueron reguladas mediante la sanción del Estatuto del Docente Nacional en el año 1958 que determina fundamentalmente los derechos y deberes de los docentes (incluyendo a los directivos), las condiciones y mecanismos de ascenso y acceso a los cargos, etc. Esta normativa pone el énfasis en las regulaciones laborales y no en los aspectos técnico-docentes lo que determina que en Argentina no exista un marco normativo más actualizado que dé cuenta de cuáles han de ser los lineamientos, características o funciones que se esperan del rol directivo desde la perspectiva de la conducción o el liderazgo para la mejora.

En este marco, los cargos directivos se definieron históricamente como un “peldaño más” dentro del escalafón docente, sin diferenciar ningún circuito específico de formación. A nivel formal el rol del director está focalizado en interpretar e implementar las regulaciones y las disposiciones de la administración central. Sus funciones y los criterios que definen qué sería una buena práctica profesional en relación con su rol están establecidos en la normativa a partir de la cual se organizan los concursos de ascenso (en general resoluciones de las administraciones centrales de las distintas provincias).

1.3 Perfil de los directivos

En 2004 se realizó el Censo Nacional de Docentes que recabó información relativa a los docentes de aula, directivos y supervisores. A partir de estos datos es posible una aproximación al perfil de los directivos en Argentina ya que de ellos se desprenden algunas particularidades significativas (MEN/ DiNIECE, 2008a y 2008b):

- Es un rol en el que, al igual que en el caso de los docentes, predominan las mujeres si bien esta tendencia tiende a disminuir en la medida en que se avanza en los niveles del sistema (existe un 99% de mujeres que ocupan este rol en el nivel inicial y un 62% en el nivel medio).
- El promedio de edad es de 47,5 años. Un 45,7% tiene 50 años o más y sólo un 16% tiene menos de 40 años.
- El promedio de antigüedad en la docencia por parte de los directivos ronda los 20 a 25 años.
- Sólo dos tercios posee el cargo en condición de titular que supone estabilidad vitalicia. El tercio restante se encuentra en alguna otra condición de revista (suplente, contratado, etc.).
- En su mayoría poseen título de nivel superior, si bien una gran parte se habría formado en instituciones de nivel superior no universitario. Para el caso del nivel medio por ejemplo (para el cual existen datos más detallado) sólo el 43,3% tiene estudios universitarios, pero no se han relevado detalles acerca de los porcentajes con maestrías o doctorados.

1.4 La selección de directivos por competencias

Dado que Argentina es un país federal cada estado provincial es el encargado de reclutar a sus docentes, lo que incluye al personal directivo. El principal instrumento con el que las provincias regulan los procesos de selección y ascenso docente es el *estatuto docente provincial* (todos sustentados sobre el Estatuto del Docente Nacional - Ley 14.075 y modificaciones - sancionado originalmente en 1958 y cuya última modificación data de 1986). Los estatutos provinciales son los marcos normativos fundamentales a través de los cuales se regulan las condiciones laborales y la carrera de maestros y profesores, y con los que se definen y determinan los mecanismos, procesos, requisitos y órganos de evaluación de los ascensos. De esta forma, el cargo directivo se concibe principalmente como un escalafón más de la carrera docente.

En la mayoría de las provincias rige un único estatuto que integra todos los niveles educativos y que rige toda la actividad y la carrera docente en su jurisdicción, entre ellas las formas de acceso al cargo directivo. Existen casos en los que no se realiza una división específica para cada uno de los niveles educativos y en los que el estatuto provincial cuenta con un único Título que abarca la cuestión de los ascensos de jerarquía en general, dentro del cual se explicitan las especificaciones de cada nivel. Ejemplos de esta organización del estatuto pueden ser la provincia y la Ciudad de Buenos Aires, Tucumán, Santa Cruz o Formosa. En otros, como los de las provincias de Corrientes, Chaco, Mendoza y Río Negro, dentro del mismo estatuto hay títulos o capítulos que atañen a cada nivel educativo donde, entre otras cosas, se detallan los requisitos para concursar al cargo directivo (Mezzadra y Bilbao, 2011). En algunos pocos casos, como son las provincias de Córdoba y la Rioja, coexisten dos estatutos diferenciados, uno que abarca a los docentes de nivel inicial y primario y otro para docentes del nivel medio y superior.

No obstante, dado que la legislación que regula los concursos de docentes y directivos no ha sufrido cambios sustantivos desde que entrara en vigencia en 1958, en la actualidad existen fuertes dificultades para la operación de este mecanismo por lo que hace ya unas décadas este ha sido suplantado por el de la 'titularización masiva' por ley que consiste en que la legislatura decrete que todos quienes ocupan un cargo (docente o directivo) de manera interina son titularizados automáticamente sin que medie ningún trámite de control. Esta situación se ha impuesto como solución para sostener un marco legal obsoleto para cuya modificación existen muchas dificultades políticas. Como se mencionó, el principal aspecto que se encuentra regulado en relación con el cargo directivo –a través de los estatutos docentes- es su lugar en el escalafón de la carrera profesional docente y los requisitos y mecanismos para su selección y adjudicación. En relación con los requisitos, en general se contempla algún aspecto vinculado con el *concepto* del docente aspirante en relación con las evaluaciones de desempeño[2] recibidas en los últimos años (que por lo general debe oscilar entre "Bueno" y "Muy Bueno"); su *comportamiento*, en tanto en general se prescribe que no debe haber sido sancionado disciplinariamente por faltas graves; su *situación de revista*, que en general supone que debe encontrarse "activo" (es decir que debe encontrarse en situación de estar al frente de un aula, no en tareas "pasivas"); y su *antigüedad* como docente titular en el escalafón inmediatamente anterior que, dependiendo de la provincia, el cargo al que se espira y las características de la institución puede revestir una amplitud importante (Mezzadra y Bilbao, 2011).

En los concursos de ascenso se pueden identificar al menos dos etapas: la *revisión de antecedentes*, en relación con la antigüedad, formación, capacitación y trayectoria profesional de los concursantes, y la *prueba de oposición*, que por lo general consiste en un examen teórico y una instancia oral (ya sea un coloquio, una entrevista con el candidato o la defensa de una propuesta institucional).

Otra característica común es que se trata de *concursos generales*, es decir que son válidos para toda la provincia, o sea que no tienen en cuenta especificidades ni características de cada población. La única excepción la representa la Provincia de San Luis donde en la década de los '90 se había establecido un procedimiento de acceso a los cargos directivos con concursos por escuela en particular, que fue reemplazado por concursos que se realizan por región

En tercer lugar en el proceso de concurso existe, en todos los casos, dos autoridades diferenciadas que intervienen en diferentes momentos. Por un lado se encuentran las Juntas de Clasificación -o su equivalente- cuyas función central es realizar el llamado a concurso, llevar a cabo la revisión de los antecedentes y, una vez finalizado este proceso, armar el orden de mérito jerárquico sobre la base de las calificaciones que obtuvieron los aspirantes. Se trata en todos los casos de un órgano colegiado, integrado por entre 3 o 4 miembros según la provincia, algunos de los cuales son nombrados por las autoridades educativas provinciales y otros elegidos por los docentes activos, y cuyo mandato suele ser de cuatro años (Mezzadra y Bilbao, 2011).

La segunda estructura de autoridad que interviene son los jurados, los cuales son los encargados de expedirse sobre la aprobación o no de los candidatos en las pruebas de oposición. Son también cuerpos colegiados pero, a diferencia de las Juntas, se conforman exclusivamente para cada concurso en particular. Más allá de estas generalidades, que dan cuenta de un mecanismo muy tradicional, en algunas provincias se ha buscado innovar o modificar al menos parcialmente la dinámica tradicional establecida en los procesos de selección de cargos en el sistema educativo.

2 Estas evaluaciones de desempeño son hechas por los directivos de las escuelas (en el caso de docentes) y por los supervisores (para los directivos), de manera individual, sobre la base de una planilla general que no se elabora sobre la base de estándares ni requiere de evidencias.

Se incorporan procedimientos que remiten a la necesidad de asegurar la existencia de algunas de las competencias centrales necesarias para la buena gestión institucional. Para el caso de los cargos directivos, ello se da principalmente de dos maneras:

i. a través de la incorporación de cursos previos y específicos de formación, que suelen estar vinculados con capacidades de gestión, conducción, liderazgo, etc., y que pueden ser obligatorios u optativos

ii. a través de la incorporación de componentes prácticos en las pruebas de oposición, que puede tratarse de simulaciones de situaciones problemáticas de trabajo cotidianas, observaciones y análisis de escuelas, y en algunos casos períodos de residencia.

Las provincias en que existen características particulares que los diferencia en alguna forma u otra de la norma general descripta hasta aquí son:

Ciudad de Buenos Aires: el artículo 26 de su Estatuto Docente establece como requisito previo a la presentación a la prueba de oposición haber aprobado el curso pertinente ofrecido por la Secretaría de Educación del Ministerio porteño, el cual tiene una validez de tres años. También se ofrece un postítulo en Gestión Educativa desde la Escuela de Capacitación Docente (CEPA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que tiene una duración de 18 meses aproximadamente y una carga horaria de 400hs (presenciales y no presenciales). Por otra parte, además del examen escrito y oral presencial, la oposición incluye la redacción de dos informes: uno referido al rol que debería desempeñar el directivo en las instituciones escolares y sus funciones, y otro a la observación y crítica de una clase presenciada.

Provincia de Buenos Aires: incluye como parte de la prueba de oposición la observación de una escuela. Estas escuelas son seleccionadas por el jurado y los aspirantes deben concurrir a ella y, previo al examen, realizar un diagnóstico de la institución. Sobre la base de este diagnóstico deben elaborar un proyecto institucional y luego defenderlo oralmente. Se determina que el candidato debe lograr un puntaje mínimo durante el concurso (7 puntos sobre 10) y exige la realización de un examen psicofísico.

Provincia de Chaco: se implementan cursos de formación para aspirantes a cargos directivos, pero deben ser organizados por el jurado de cada concurso.

Provincia de Córdoba: se creó un Instituto Superior destinado a la formación y capacitación de directores de escuelas, supervisores y docentes que por sus antecedentes se encuentran en condiciones de aspirar al ascenso de jerarquía. En dicho instituto se dicta un Postítulo en "Conducción y Gestión Educativa" de un año de duración y una carga horaria total de 200 horas, divididas en modalidad presencial (conferencias, seminarios-taller y tutorías) y no presencial (tutorías virtuales). Además, las pruebas de oposición incluyen en la instancia práctica la resolución de una situación problemática planteada por el jurado, donde el candidato debe organizar y desarrollar una alternativa para resolver la situación planteada (por ejemplo un foro, un taller, etc.).

Provincia de Entre Ríos: desarrolla cursos introductorios para los aspirantes a cargos directivos.

Provincia de Jujuy: el Ministerio de Educación provincial implementa un curso de formación para aspirantes a directivos de escuelas de primera y segunda categoría[3] de nivel inicial y primario. Por otra parte, los aspirantes deben realizar una fase práctica dentro de la oposición, la cual consta de

3 Las escuelas están clasificadas en categorías de acuerdo con su tamaño.

dos partes: observación y residencia. El jurado evaluador del concurso asigna a cada candidato tres escuelas de distintas modalidades, en las que debe realizar un trabajo de observación, un diagnóstico y entrevistas con el personal. A partir de allí, debe realizar un informe de los tres establecimientos. Luego, el jurado asigna una de esas tres escuelas para que el candidato realice una residencia por el período de dos días. Durante esta etapa el docente debe hacer observación de clase y luego hacer una devolución en reunión de personal. Además, al estar a cargo de la escuela, el postulante a directivo debe asumir el rol del directivo y resolver todas las circunstancias que se le presenten

Provincia de Mendoza: para el concurso de directivo de nivel secundario se incluyó una etapa de residencia en la que los aspirantes deben hacerse cargo por el lapso de tres semanas, aproximadamente, de la conducción de una institución escolar asignada por el jurado mediante un sorteo y teniendo en cuenta el lugar de residencia del docente. El jurado evalúa el desarrollo de la práctica a partir de visitas periódicas al establecimiento.

Provincia de Río Negro: se ofrece a los aspirantes la posibilidad de cursar una instancia de capacitación previa optativa para directivos en "Gestión de las Instituciones Educativas", coordinado por las Universidades del Comahue y de Río Negro. Incorpora además la modalidad virtual en la instancia de formación con el objetivo de lograr la participación de docentes de todo el territorio provincial y de actualizar las capacidades de los docentes en el uso de la informática.

Provincia de San Luís: Como en el caso de Mendoza, también se implementa una etapa de residencia para los aspirantes a cargos directivos. Una diferencia es que en este caso el personal titular del establecimiento donde se realiza la residencia debe elaborar un informe de desempeño que eleva al jurado.

1.5 La formación por competencias

En Argentina, el sistema de formación docente continua se encuentra sumamente fraccionado y desarticulado. Habiendo sido desarmada la Red Federal de Formación Docente Continua en 2003 creada en 1994, no se ha podido aún elaborar una propuesta alternativa y articulada a nivel federal. A partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional en 2006 se creó la figura del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) que, hasta el momento, ha centrado su trabajo principalmente en ordenar y proveer de un nuevo marco normativo a la formación docente inicial. En este contexto, la formación de directivos resulta una de las áreas todavía desarticuladas y desatendidas del sistema, careciendo por complete de lineamientos normativos, especificaciones o requerimientos acerca de qué tipo de ofertas formativas se deberían promover, o qué tipo de formación inicial y/o continua deben recibir quienes ocupen este tipo de cargos. Es así que pueden encontrarse ofertas de distinto tipo y duración, promovidas desde los Ministerios de Educación (Nacional o Provinciales), desde Universidades, ONG, fundaciones y empresas (por ejemplo desde sus departamentos de Responsabilidad Social Empresaria). Es por ello que no existen cursos obligatorios para formación de competencias directivas aún cuando se ha generado una serie de opciones para aquellos directivos que estén interesados en su formación. La oferta más extendida es para directivos de educación primaria e inicial aunque a estos cursos pueden concurrir directivos de secundaria.

Un espacio interesante que se ha desarrollado es la formación de directivos de instituciones terciarias no universitarias de formación docente que por su número (existen alrededor de 1400 instituciones de este tipo) resultan bien significativas. El INFOD (Instituto Nacional de formación Docente) que

tiene una oferta de formación continua para los directores con capacitación presencial y a distancia.

Desde otros ámbitos del Estado se han iniciado ofertas, aún insuficientes, de formación de directivos. El MdE nacional ha ofrecido modalidades diferentes como cuatro seminarios de dos días que suponen trabajo posterior en grupos de 10 o 15 directores en círculos pedagógicos que realizan su portafolio. Por su parte, los estados provinciales han avanzado de manera muy dispar. Algunos, han dado llegan hasta preparar antes de que se presenten a concursar a todos aquellos que tienen intenciones de asumir cargos directivos en establecimientos educativos, como es el caso de la provincia de Córdoba que ha creado el Instituto Superior de Formación para la Gestión y Conducción Educativa, organismo encargado de esta tarea que ofrece el Postítulo. Otras, como la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) tienen ofertas más tradicional como cursos cortos para aspectos específicos (el uso de la normativa, o la gestión administrativa) que coexisten con una oferta más formal como la Especializaciones Superior en Gestión, de 18 meses/400 horas de duración

En el caso de las universidades, su propuesta de formación de directivos está claramente orientada hacia el desarrollo académico. Estas van desde diplomaturas (la que ofrece la FLACSO es la más antigua y data de más de 25 años; o la de la Universidad de San Martín) o especializaciones de un año de duración, hasta maestrías (UTDT y UDESA, ambas en Administración/Gestión de la Educación) que supone una cursada de dos años con la obligación de una tesina de investigación empírica. A los fines del presente documento, en el Anexo II se presentan las principales ofertas existentes oficiales que han podido detectarse, promovidas desde el Ministerio de Educación Nacional o sus pares Provinciales, así como algunas de las ofertas más relevantes que se han identificado de distintas universidades del país[4].

1.6 La evaluación por competencias

En todas las provincias de Argentina el cargo de director es *estable*, por lo que no contempla un período de finalización ni establece instancias de revalidación. Así, una vez que el docente accede al cargo en carácter de titular lo hace por un tiempo indefinido. El único caso que llegó a elaborar un marco normativo diferente a este respecto fue la Provincia de San Luis, la cual con su Ley 5.096 establecía una modalidad de cargos directivos a término, con designaciones inicialmente por 2 años y luego por 4 años. Esta modalidad se implementó entre 1996 y 2006, año en que tuvo que ser dado de baja por los fuertes enfrentamientos que se dieron entre el gobierno provincial y el sindicato docente. A nivel país, y en cada provincia, existen muchas dificultades políticas para establecer sistemas de evaluación de desempeño docente o directivo por lo que el proceso de evaluación por competencias no tiene un lugar todavía en la agenda de la política educativa.

1.7 Conclusión

En el caso de la República Argentina la organización del sistema escolar evidencia rasgos de funcionamiento excesivamente inflexibles que no han podido ser modificados debido en gran medida a la formalización de la normativa que regula la tarea docente. Este punto ha imposibilitado avanzar hacia formas de organización institucional y de trabajo docente más actualizadas por lo

4 Si bien puede no tratarse de un listado absolutamente exhaustivo de las ofertas existentes, ofrece una buena aproximación de lo que hay disponible en el país.

que es todavía incipiente en el país tanto la formación como la evaluación docente y directiva por competencias si bien existen atisbos en algunos estados provinciales y en el orden nacional que se pueden considerar proclives a estas nuevas concepciones. .

1.8 Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I., F. Benavides, & B. Pont, (2009), *School management and teacher professionalization in Mexico: Context, challenges and preliminary policy orientations*, July. Disponible en www.oecd.org/edu/calidadeducativa.

Aguerrondo, I. (2008) "La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente" en *Revista del RIEE*, Nº 2, RINACE.

Amarante, A. (1989) *El ejercicio de la función directiva.* Buenos Aires, Stella.

Azar, G. (2010) "Pensando en el Tricentenario, la Educación Superior y la competitividad laboral" en *Aulas y andamios*, Año 3, N° 7, pp. 15-20. Buenos Aires, Fundación UOCRA.

Braslavsky, C. y G. Tiramonti (1990) *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Fernández, L. (1994*) Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, G. (Comp.) (1996) *De aquí y de allá. Texto sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Kapelusz.

Frigerio, G.; Poggi, M y Giannoni, M. (comps) (1997) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Gallart, M. A. (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires, Editorial Stella y Ediciones La Crujía.

Gento Palacios, S. (coord.) (1998) *Gestión y supervisión de centros educativos*. Buenos Aires, Docencia.

González, R. (1963) *La función directiva en la escuela primaria: desarrollo del temario para los concursos de oposición a los cargos directivos*. Buenos Aires, La Obra.

Gvirtz, S. y Podestá, M. (comps) (2007) *Mejorar la gestión directiva en la escuela.* Buenos Aires, Granica.

IIPE-UNESCO (2010): *Políticas y organización de la educación secundaria de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y de Formación profesional y/o para el trabajo*. Informe final para el Programa "Educación media y formación para el trabajo para jóvenes". Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Lugo, T. y Kelly, V. (2011) *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativa - La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Conectar Igualdad / Ministerio de Educación Nacional / IIPE-UNESCO Buenos Aires.

Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011): *Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización*. CIPPEC, Documento de trabajo N° 58, Marzo de 2011.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998) *Curso para supervisores y directores de instituciones educativas. Directores: carpeta de actividades.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2008a) "El perfil de los directores de escuela" en *Temas de Educación*, Año 3, Nro. 5, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2008b) "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria" en *Temas de Educación*, Año 3, Nro. 6, Buenos Aires.

Palacios, S. (1997) *Participación en la gestión educativa*. Buenos Aires, Santillana.

Poggi, M. (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Pulpeiro, S. (1997) *Ser directivo: ¿privilegio o pesada carga?* Buenos Aires, El Ateneo.

Schlemenson, A.; Lejtman, S.; González, G.; Alfieri, M.; Apel, J. y Tomasini, C. (1996) *Organizar y conducir la escuela: reflexiones de cinco directores y un asesor.* Buenos Aires, Paidós.

Anexo I: Normativas regulatorias de los estatutos docentes de las provincias. Argentina, 2010.

Provincias	Estatuto del Docente vigente en la provincia	Año última modificación
Buenos Aires	Ley 10.579 (1987)	2006
C.A.B.A.	Ordenanza 40.593 (1985)	2002
Catamarca	Ley 3122 (1976)	-
Chaco	Ley 5125 (2002) [T.O. de Ley 3529 (1989)]	2005
Chubut	Ley 1820 (1980)	2007
Córdoba	Decreto Ley 1.910 (1957) (Primaria) Decreto Ley 214 (1963) (Media)	1957 / 1963
Corrientes	Ley 3723 (1982)	1983
Entre Ríos	Ley 155 (1962)	1991
Formosa	Ley 931 (1990)	-
Jujuy	S/D	-
La Pampa	Ley 1124 (1985-1990 aprox.)	1995
La Rioja	Ley 2691 (1960) (Inicial y Primaria) Ley 5289 (1989) (Media y Superior)	1998
Mendoza	Ley 4934 (1984)	2001
Misiones	Decreto Ley 67 (1963)	1992
Neuquén	Ley 956 (1973) [Adhesión a LN 14.473]	-
Rio Negro	Ley 391 (1964)	1985
Salta	Ley 6830 (1995)	-
San Juan	Ley 2492 (1976)	2006
San Luis	Ley 5648 (2004)	2006
Santa Cruz	Ley 1023 (1975) [Adhesión a LN 14.473]	1995
Santa Fe	S/D	-
Sgo. del Estero	Ley 2630 (1958)	1993
T. del Fuego	Ley 631 (2004)	-
Tucumán	Ley 3470 (1967)	2006

Fuente: IIPE/UNESCO (2010)

Anexo II: Ofertas formativas para directivos. Argentina, 2011.

Jurisdicción	Institución	Tipo de oferta formativa / Denominación	Duración, carga horaria, modalidad	Ejes temáticos y/o contenidos que trabaja		
Nacional	Instituto Nacional de Formación Docente (Ministerio de Educación de la Nación)	Ciclo de formación de directivos de IFD	Propuesta de formación continua organizada en etapas graduales y progresivas de análisis, revisión y contextualización de las prácticas de los directores. Jornadas de capacitación presencial a realizarse en momentos específicos, por región.	El trabajo del profesor en el aula, las necesidades de los estudiantes, los requerimientos de las escuelas, la situación de las comunidades, las políticas nacionales y jurisdiccionales. Tema 2011: "El gobierno institucional de la formación docente en sus diferentes ámbitos". Contenidos: 1- El instituto formador como organización y la estructura organizativa como condición de la organización (cuestiones de reglamento, normas, nuevos roles: tutores y otros) 2- Espacio de la práctica en el marco del desarrollo curricular (profesores y enseñanza) 3- Trayectorias formativas (participación y democratización institucionales y políticas estudiantiles)		
	Ministerio de Educación Nacional	Trayectos de formación para directivos	Cuatro **seminarios** de dos días de duración cada uno. Cuatro **círculos de directores/ círculos pedagógicos**. Cada uno de ellos transcurridos 15 días del seminario correspondiente. Esta instancia reúne a grupos de 10 ó 15 directores. **Portafolio**. Los directivos elaboran una serie de actividades relacionadas con cada uno de los ejes temáticos desarrollados. Dichos trabajos integran un portafolio personal de cada directivo. **Evaluación final**: Instancia escrita e individual . Consiste en una reflexión sobre el trayecto recuperando como insumo el material del portafolio.	Ejes Temáticos Nivel Inicial Eje 1: Los desafíos de la enseñanza en escenarios de inclusión. ¿Una cuestión sólo de la sala y de los docentes? Eje 2: El trabajo del directivo y la construcción de lo pedagógico común en la institución escolar. Eje 3: La política de desarrollo curricular en la institución escolar: desafíos actuales del trabajo de equipos directivos en diferentes contextos de enseñanza. Eje 4: La política de desarrollo curricular en la institución escolar: Los directivos y su relación con los procesos de enseñanza. Talleres temáticos sobre: las prácticas escolares cotidianas, la educación intercultural, el desarrollo de propuestas centradas en el juego, la biblioteca escolar como un espacio de búsqueda y creatividad, el abordaje de iniciativas de enseñanza centradas en la educación artística, la articulación con el nivel primario.	Ejes Temáticos Nivel Primario Eje 1: El trabajo del director y el derecho a la educación de los niños. Eje 2: El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias escolares de los niños. Eje 3: El trabajo del director como impulsor y generador de condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje: la gestión curricular. Eje 4: Talleres temáticos (educación sexual en la escuela, la articulación con el nivel inicial y secundario, la educación intercultural, la construcción de la ciudadanía y la comprensión y memoria de los hechos que configuran el pasado reciente en la Argentina, el abordaje de propuestas de enseñanza con soporte en las TIC, el abordaje de iniciativas de enseñanza centrados en la educación artística, el abordaje pedagógico de la educación ambiental, el desarrollo del cooperativismo.	Ejes Temáticos Nivel Secundario Eje 1: El trabajo del director y el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes. Eje 2: El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes. Eje 3: El trabajo del director en la generación de condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje: la gestión curricular. Eje 4: Talleres temáticos (educación sexual en la escuela, la construcción de la ciudadanía y la comprensión y memoria de los hechos que configuran el pasado reciente en la Argentina, el abordaje de propuestas de enseñanza con soporte en las TIC, la especificidad de la educación artística, el abordaje pedagógico de la educación ambiental).
Ciudad de Buenos Aires	Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA)	Curso "El personal de conducción: su relación con el marco administrativo legal del sistema educativo"	Dos encuentros presenciales obligatorios de 3hs de duración.	La normativa vigente del Sistema Educativo Nacional y del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires, en relación con el rol de conducción para la obtención de mejores logros pedagógicos.		
		Curso regular "La responsabilidad administrativa legal del personal de conducción"	Un encuentro presencial de 3hs y trabajo a distancia.	El marco normativo que da impulso a la gestión, a fin de obtener mayores logros pedagógicos.		
		Especialización Superior en Gestión Educativa	18 meses de duración, 400hs de trabajo (284hs presenciales y 116 no presenciales)	**Materia: Análisis de las Instituciones Educativas** 1. La Institución Educativa del Siglo XXI 2. Abordajes teóricos en torno a las instituciones educativas y la gestión 3. La Gestión Educativa frente a la innovación **Materia: Sistema Educativo y Políticas Educativas** 1. El Sistema Educativo Argentino		

				2. El Sistema Educativo y las Políticas Educativas 3. Reformas del Estado y reformas educativas 4. La normativa vigente en la actividad docente **Materia: Planeamiento Estratégico para instituciones educativas** 1. La planificación estratégica y el Proyecto Escolar 2. Diseño y elaboración de Proyectos Institucionales. Estrategias para su construcción 3. Evaluación, seguimiento y monitoreo de proyectos educativos 4. La Administración y Organización Escolar en el Proyecto Escuela **Materia: Educación, Comunicación y Nuevas Tecnologías** 1. Cultura Global, Nuevas Tecnologías y Educación 2. Gestión Directiva, Proyecto Escuela y TIC 3. La comunicación institucional: herramienta de la Gestión Directiva **Materia: Gestión Directiva y Currículo** 1. Lo curricular 2. Lo didáctico 3. Lo institucional **Materia: Estrategias para la acción directiva** 1. Toma de decisiones: factores que inciden en el proceso decisional. 2. Formación y coordinación de equipos en el ámbito educativo. 3. La negociación como estrategia de los equipos de conducción: su factibilidad. 4. Delegación de tareas: relación entre participación y distribución de responsabilidades
Córdoba	Instituto Superior de Formación para la gestión y conducción educativa	Postítulo en conducción y gestión educativa	1 año de duración, 200hs, modalidad semipresencial (112 presenciales y 88 no presenciales)	**Módulo I: Educación: contextos y políticas** Rasgos de la época actual y su impacto en los sistemas educativos y organizaciones escolares. La complejidad de los sistemas educativos. Tendencias y modelos. La dimensión ético-política de la educación y sus prácticas. La ciudadanía como categoría política. La educación como derecho humano y social: la igualdad educativa, equidad, calidad. Inclusión y exclusión. La Educación como bien público. Leyes de educación Nacional. Valor público de la escuela. Mandato, visión y misión de la escuela. **Módulo II: Gestión educativa** Institución y organización en educación. Modelos de organización. Nuevos formatos institucionales. El supervisor y el directivo: conducción y gestión. Lo político, lo cultural y lo técnico. Autoridad y responsabilidad. Funciones y tareas. La planificación y la evaluación como dispositivos para la acción. La construcción colectiva. Marcos regulatorios y normativa1. Escuela, comunidad. Redes. **Módulo III: Sujetos, Curriculum y prácticas pedagógicas** La formación: modelos. Curriculum y proyecto educativo. Las prácticas escolares y pedagógicas. Identidades, subjetividades. Biografías. Trayectorias. Identidad y trayectoria profesional: supervisores, directores, docentes. Identidad y trayectorias de los estudiantes. Perspectivas para su análisis. Los modos de hacer y pensar de los docentes. Culturas escolares. Transmisión cultural y medios de comunicación. Enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Tic. **Módulo IV: Sistemas de información, evaluación, producción de conocimiento y toma de decisión en educación.** La evaluación y la información al servicio de la gestión. Paradigmas de la evaluación. Enfoques cuantitativos y cualitativos. Dimensiones, categorías, indicadores sociales y educativos. Sistema de información local, provincial, regional, nacional e internacional. Evaluaciones
Jujuy	Ministerio de Educación / Miembros del Jurado de los concursos / Asociación de Educadores Provinciales	Curso de capacitación y actualización en gestión directiva (RESOLUCION Nº 2487-E-10)	Sin especificar	**MODULO I: LA INSTITUCION EDUCATIVA y LA DIRECCION ESCOLAR** • El marco sociopolítico en el que opera la Escuela actual. • Función actual de la Escuela. • Concepciones contemporáneas de la Escuela como organización. • Rol y Funciones de la Dirección. • Estilos de gestión directiva. • La normativa vigente como herramienta de gestión y legitimación del rol directivo. **MODULO II: LA GESTION PEDAGOGICO-DIDACTICA DEL DIRECTOR** • La planificación institucional como herramienta de gestión directiva. • El análisis de las prácticas pedagógicas y didácticas: características y problemas. • El lugar del asesoramiento pedagógico en el quehacer directivo. El acompañamiento del director en las prácticas docentes. • Estrategias de asesoramiento pedagógico. • El director como coordinador de la tarea docente. **MODULO III: LA EVALUACION INSTITUCIONAL EN LA GESTION DIRECTIVA** • Concepciones y enfoques sobre la evaluación institucional. • Significados y sentidos de la autoevaluación en la escuela. • El proceso de autoevaluación y la tarea del director. • Estrategias de autoevaluación.
Río Negro	Instituto de Formación Docente Continua Luis Beltrán	"Actualización Académica en Gestión de las Instituciones Educativas" y "Especialización Superior en Gestión de las Instituciones Educativas"	Modalidad Semipresencial. Actualización: 342hs (288 presenciales y 54 a distancia) Especialización: 438hs (368 presenciales y 70 a distancia)	**Ambos:** EJE I Profundización Problemática y Perspectiva Pedagógica Contemporánea Política y Legislación Educativa Psicosociología de la Institución Educativa Introducción a la Gestión de las Instituciones Educativas EJE II Actualización- Especialización Teoría de la Organizaciones Dimensión Curricular de la Gestión Educativa Planeamiento y Evaluación Institucional Gestión de Recursos Humanos Seminario de Integración **Sólo Especialización:** EJE III Práctica Gestión de proyectos institucionales e innovación educativa Investigación Educativa
Universidades	Facultad Latinoameri-cana de Ciencias Sociales	Diplomado y Especialización en Gestión Educativa	Modalidad Virtual. Diplomado: 9 meses Especialización: 8 meses	**Módulo I: Tiempos modernos, tiempos de mercado y escuela (O la deriva de la escuela)** ¿Qué queda de la escuela de los tiempos del estado nación? La caída de la operatoria disciplinaria y sus efectos en los habitantes "institucionales". El pasaje de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control. Dispositivos de regulación educativa en tiempos de mercado (aleatorios, simultáneos, volátiles). La escuela como territorio de visibilidad de la complejidad social El dilema de la transmisión en el marco de la fragilidad institucional. Operaciones de producción de experiencia educativa. La inquietud de ser maestro.

			Módulo II: Transformaciones culturales, subjetividad y educación. (O el agotamiento pedagógico… ¿y después?) Los artificios de una cultura mundializada. Rasgos de la comunicación en el entorno informacional: el pasaje del saber a la información. Espacio, tiempo y cuerpo en la sociedad de control. Tensiones entre subjetividad pedagógica y mediática. El declive de las instituciones modernas (familia-escuela) y sus efectos en la transmisión educativa. La escuela como nodo: del sujeto pedagógico al navegante escolar. Qué hace a un maestro. **Módulo III: La gestión educativa en tiempos alterados. (O maestros errantes)** La escuela: entre la institución y el agenciamiento educativa. Perspectivas sobre la gestión. La irrupción de lo impensado, otros modos de habilitar la escuela. El aprendizaje como problema de gestión. De qué se trata una intervención situacional. Maestros ¿qué hacer?
Universidad de San Martin	Diplomatura Superior en Gestión de Instituciones Educativas	Modalidad presencial. Duración: 4 cuatrimestres.	**La gestión institucional** 1.1. Elementos de la estructura organizacional y la cultura directiva 1.2. Importancia de la cultura organizacional y el clima en las organizaciones educativas 1.3. La gestión directiva y la conducción de una escuela en transformación. Cambio y crisis 1.4. Función de la escuela. La escuela como institución y como organización. 1.5. Institución, Organización y Escuela 1.6. El poder, la autoridad. Roles. Funciones. 1.7. La Gestión Institucional: Problemas y alternativas 1.8. Vínculo familia- escuela en la Gestión y Organización de Instituciones Educativas 1.9. Gestión del conflictos: Resolución de conflictos y convivencia en el aula 1.10. La comunicación en las instituciones educativas 1.11 Obstáculos y facilitadores en la gestión de la información. 1.12. Dispositivos para promover la circulación de la información. 1.13. Definición de una política comunicacional **Diseño y Gestión de Proyectos en la Escuela** 2.1. Diseño y gestión de proyectos. 2.2. El PEI como proceso de construcción colectiva. La gestión del PEI: la coordinación de los proyectos y equipos de trabajo. 2.3. El PEI como analizador y articulador. 2.4. La gestión institucional y las nuevas tecnologías, integrando las tecnologías al aula. 2.5. Los entornos virtuales para el aprendizaje: soportes tecnológicos. 2.6. Las nuevas formas de comunicación: correo electrónico, Internet y el chateo. 2.7. Las nuevas tecnologías y su aporte a la gestión institucional y curricular 2.8. Marketing para instituciones educativas: Como planificar un emprendimiento escolar. El directivo y las estrategias de marketing para una gestión eficaz. **Equipos de Conducción; Recursos y Estrategias** 3.1. La tarea directiva : campo de la práctica y del conocimiento 3.2. El rol directivo: competencias para una gestión de calidad 3.3. El directivo como enseñante (Enseñar y aprender en la escuela hoy) 3.4. Dinámica de las relaciones desde la cooperación y el trabajo en equipo 3.5. La coordinación pedagógica grupal. Lo grupal y los grupos en la institución escolar. 3.6. El directivo como coordinador y líder de grupos. La dinámica grupal: momentos y situaciones. 3.7. Estrategias y técnicas para el manejo de la dinámica de los grupos escolares. 3.8. El asesoramiento pedagógico 3.9. La gestión curricular - la gestión pedagógica: nuevos roles docentes 3.10 Recursos y estrategias de gestión; recursos humanos en la escuela. Grupos formales e informales. **Competencias para una Conducción de Calidad** 4.1 El problema de la calidad educativa y la evaluación. 4.2 Paradigmas de la Evaluación Institucional 4.3 Evaluación institucional en la gestión y Organización de Instituciones Educativas 4.4 El campo de la evaluación de proyectos: definiciones y controversias. Tipos de evaluaciones. 4.5 Sistemas de evaluación y políticas educativas. 4.6 Curriculum y evaluación: prospectivas y desafíos. 4.7 La relación entre evaluación, contexto institucional y prácticas docentes. 4.8 Evaluación y modelos de enseñanza. El directivo como evaluador. 4.9 Estrategias para la evaluación Institucional. 4.10 Impacto de la Evaluación del desempeño docente y su relación con la calidad del servicio. 4.11 La gestión en situaciones de incertidumbre. 4.12 Las competencias organizacionales.
Universidad Católica Argentina	Licenciatura en Dirección y Supervisión Educativas	Modalidad: presencial. Duración: 2 años.	**Primer Año** Antropología Filosófica Didáctica y Currículo I Metodología de la Investigación Psicología de la Educación Política y Legislación Educativa Argentina Gestión I Corrientes Pedagógicas Contemporáneas Filosofía de la Educación Didáctica y Currículo II **Segundo Año** Principios de Economía de la Educación Gestión II Evaluación e Investigación Institucional Seminario: Problemáticas Educativas Contemporáneas Gestión III Orientación Educativa Supervisión Educativa Teología y Doctrina Social de la Iglesia Taller de Trabajo Final
Universidadel Salvador	Calidad de la Gestión de la Educación (Ciclo de Licenciatura)	Modalidad: presencial. Duración: 2 años.	**Ciclo de nivelación** Filosofía Sociología Introducción a la teoría curricular Educación y Política. Perspectiva histórica

			Primer año Filosofía Gestión de la Información Modelos de Organización y Cultura Institucional Dimensión curricular de la gestión Institucional Gestión de Políticas de Transformación Comunidad, educación y producción Metodología de la Investigación **Segundo año** Teología Calidad y Evaluación de la Educación Planeamiento estratégico y elaboración de proyectos Estrategias de conducción Cambio y conflicto en la organización educativa Sistemas de Educación No Formal
Universidad Torcuato Di Tella	Especialización en Administración de la Educación	Modalidad: presencial. Duración: 1 año y ½	Sociedad, Política y Educación Introducción al Análisis Estadístico Introducción al Management y al Cambio Educativo Aspectos Contemporáneos de la Enseñanza y el Aprendizaje Liderazgo Educativo Economía de la Educación Reforma Educativa y Autonomía Escolar La Administración Financiera de las Escuelas Educación, Comunicación y Nuevas Tecnologías Planeamiento Estratégico para Instituciones Educativas Administración y Desarrollo de Recursos Humanos Seminario de Integración
	Maestría en Administración de la Educación	Modalidad: presencial. Duración: 2 años (más tesis)	**Núcleo de Fundamentos** Sociedad, Política y Educación Aspectos Contemporáneos de la Enseñanza y el Aprendizaje Reforma Educativa y Autonomía Escolar Planificación Estratégica de Sistemas Educativos Educación, Comunicación y Nuevas Tecnologías Introducción al Management y al Cambio Educativo Economía de la Educación Evaluación Educativa **Núcleo Focalizado** Planeamiento Estratégico para Instituciones Educativas Administración y Desarrollo de Recursos Humanos La Administración Financiera de las Escuelas Liderazgo Educativo **Núcleo Metodológico** Introducción a la Investigación Educativa Taller Metodológico y de Tesis Seminario de Tesis **Núcleo de Cursos Optativos** Políticas y Aspectos Organizacionales en Educación Superior Comparada Instituciones Gubernamentales Justicia Social y Elección Pública Administración y Reforma en el Estado Diseño y Dinámica de las Políticas Públicas Diseño, Implementación y Evaluación de Políticas Sociales Comportamiento Estratégico y Posicionamiento en el Mercado La Responsabilidad de la Actividad Pública
Universidad de Tres de Febrero	Especialización en Planeamiento y Gestión de la Educación	Modalidad presencial Duración: sin especificar (cursado de nueve seminarios - algunos obligatorios y otros optativos-, y la realización de una Pasantía Profesional de 80 hs)	Teorías de la Administración y las Organizaciones Problemas Filosóficos de la Educación Contemporánea Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas Planificación y Gestión de Políticas Públicas Políticas y Sistemas Educativos. Perspectiva Histórica y Comparada Gestión y Evaluación de Programas Educativos Tres Seminarios optativos Pasantía Profesional - Trabajo Final de Integración
	Especialización en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas	Modalidad presencial Duración: sin especificar (cursado de nueve seminarios - algunos obligatorios y otros optativos-, y la realización de una Pasantía Profesional de 80 hs)	Teorías de la Administración y las Organizaciones Problemas Filosóficos de la Educación Contemporánea Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas Desarrollo Curricular y Calidad de la Educación Cuatro Seminarios optativos Pasantía Profesional - Trabajo Final de Integración
	Maestría en Políticas y Administración	Modalidad presencial Duración: sin	**Seminarios Fundamentos (168 hs.)** 1. Planificación y Gestión de Políticas Públicas 2. Teorías de la Administración y de las Organizaciones

		de la Educación	especificar (766hs más tesis aprox.)	3. Problemas Filosóficos de la Educación Contemporánea 4. Epistemología y Métodos de Investigación **Formación General (222 hs.)** 1. Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas 2. Políticas y Sistemas Educativos. Perspectiva Histórica y Comparada 3. Gestión y Evaluación de Programas Educativos 4. Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas 5. Desarrollo Curricular y Calidad de la Educación **Formación Electiva (144 hs.)** Pueden seleccionarse cuatro seminarios desde las siguientes orientaciones: a. Políticas y Administración de distintos niveles y modalidades del sistema educativo b. Políticas y Administración de modalidades no formales c. Gestión de Políticas de Calidad de la Educación d. Administración y Gestión del sistem educativo e. Administración y Gestión de Instituciones Educativas **Formación para Investigación y Tesis** Requiere realizar un Taller de Tesis de 72 hs. y una Pasantía de Investigación de 160 horas

2. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Bolivia

Alejandra Martínez Barrientos
Universidad Católica Boliviana San Pablo

2.1 Introducción

El presente documento ha sido elaborado en base al estudio de la normatividad pertinente y de aquella que se encuentra en fase de elaboración. En este sentido se identifica la Ley de Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" y la reglamentación que se encuentra en proceso de elaboración, además de los Decretos Supremos derivados de la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994) aún vigentes. También se consideraron los documentos de las instituciones de formación de administradores educativos. Asimismo, se realizaron entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación, específicamente en el Viceministerio de Educación Regular, Viceministerio de Ciencia y Tecnología y del Viceministerio de Educación Alternativa. También se logró entrevistar a los dirigentes de las asociaciones de administradores de unidades educativas de las ciudades de La Paz, Viacha y Santa Cruz. Directores de centros educativos estatales y de convenio en el sistema de educación regular y de educación alternativa.

Es en base a toda esta información que el presente documento pretende mostrar la actual situación de los directores de las unidades educativas de la educación estatal y alternativa. La educación privada en Bolivia en el caso de los directores presenta una realidad absolutamente diferente, ya que en general son elegidos por los dueños de los colegios privados bajo parámetros muy particulares en cada caso. Por ello, este estudio se concentra en la educación fiscal o estatal y presenta en este contexto, las funciones que ejerce un director de unidad educativa, en tanto planificación y organización, ejecución y dirección, evaluación y control; los procedimientos y requisitos para la selección de los directores; la formación de los mismos; y las conclusiones emergentes de la investigación.

2.2 La función directiva

Para la educación, la necesidad e importancia de la administración deriva de la interrogante ¿Qué cosas relativas a las instituciones escolares se deben administrar? Como respuesta encontramos que se deben administrar elementos tales como las actividades en cuanto se refiere a los planes, programas, métodos, servicios, técnicas de trabajo escolar entre otros, recursos humanos como personal docente, estudiantes representantes de padres de familia (Junta Escolar) y otras personas que estén en contacto directo con la institución, recursos materiales como edificio escolar, equipos, materiales de enseñanza y recursos financieros (Romero, 2000). La nueva Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, indica en su Capítulo II, Artículo 74. (Objetivos de la administración y gestión del sistema educativo), que el administrador educativo en los diferentes niveles: central, departamental y autonómico, debe:

1) Lograr una adecuada y transparente gestión y administración del Sistema Educativo Plurinacional,

2) Planificar, organizar, ejecutar, dirigir y evaluar la administración y gestión en todos los subsistemas, niveles y modalidades, con participación social.

3) Generar condiciones favorables de relación intercultural para que todos los actores de la educación cumplan y desempeñen adecuadamente su rol,

4) Garantizar la provisión de recursos financieros, personal cualificado, infraestructura y materiales de acuerdo a las necesidades de cada región y de acuerdo a las competencias concurrentes de las entidades territoriales autónomas.

Como puede observarse, en Bolivia, los directores educativos en general y los directores de Unidades Educativas en particular, para poder administrar los aspectos mencionados anteriormente, se focalizan en funciones situadas en los años 70 del siglo pasado (Gairín y cols., 2010) desde el paradigma científico – racional en el que se destacan las funciones técnicas. El total de los directivos consultados, así como la documentación existente en el país, definen como funciones del director educativo la planificación y organización, ejecución y dirección, evaluación y control y se establecen dos aspectos fundamentales dentro de cada unidad: gestión institucional y gestión pedagógica.

a) Planificación y Organización

La función de planificación está especialmente vinculada a la generación de los planes de trabajo: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), con una proyección de tres años y el Plan Operativo Anual (POA). Es a partir de este último que se llevan a cabo los procesos de ejecución, evaluación y control de la gestión educativa que vincula el aspecto institucional y el pedagógico.

Una de las grandes dificultades con las que tropiezan los directores se inicia en la formulación del POA, debido a que la convocatoria a nuevos cargos de dirección se realiza cada tres años a inicios de gestión (la gestión escolar en Bolivia se desarrolla de febrero a noviembre), por lo que cuando la elección se lleva a cabo la gestión ya ha iniciado (febrero o marzo) y los directores se ven obligados a elaborar el POA de manera poco participativa, considerando únicamente al consejo de profesores, y con la imposibilidad de compatibilizar sus metas con las formuladas en los POA's por los gobiernos municipales, los cuales se constituyen en los entes responsables de la infraestructura educativa, de la gestión para el mantenimiento de las mismas y del suministro de recursos escolares (Contreras y Talavera, 2005). De forma similar sucede con el PEI, que sin embargo, al ser un plan de características más generales, es también más flexible y permite la adecuación a las necesidades y características del contexto.

Una vez institucionalizado el director los siguientes planes se elaboran de forma más sistemática y deben contar con la participación del consejo de profesores de la unidad, pero sobre todo de la Junta Escolar de la misma. Las Juntas Escolares son producto de la organización de la Ley 1565 de Reforma Educativa a partir de la cual se conformaron como uno de los mecanismos de organización de la comunidad, para su participación en la Educación.

Uno de los productos de debe resultar de esta planificación anual es la organización de las áreas de trabajo: área administrativa, área pedagógica, área social, área de infraestructura y área económica. El área pedagógica a su vez, permite la definición del diseño curricular que se desarrollará en esa gestión. Si bien, la Ley 1565 de Reforma Educativa fue derogada por el gobierno actual, dado que aún no existe la reglamentación correspondiente, esta planificación curricular, aún se organiza en función de los parámetros establecidos por esta Ley. En función de ello, se realiza:

a) la distribución de materias y carga horaria,

b) el calendario escolar,

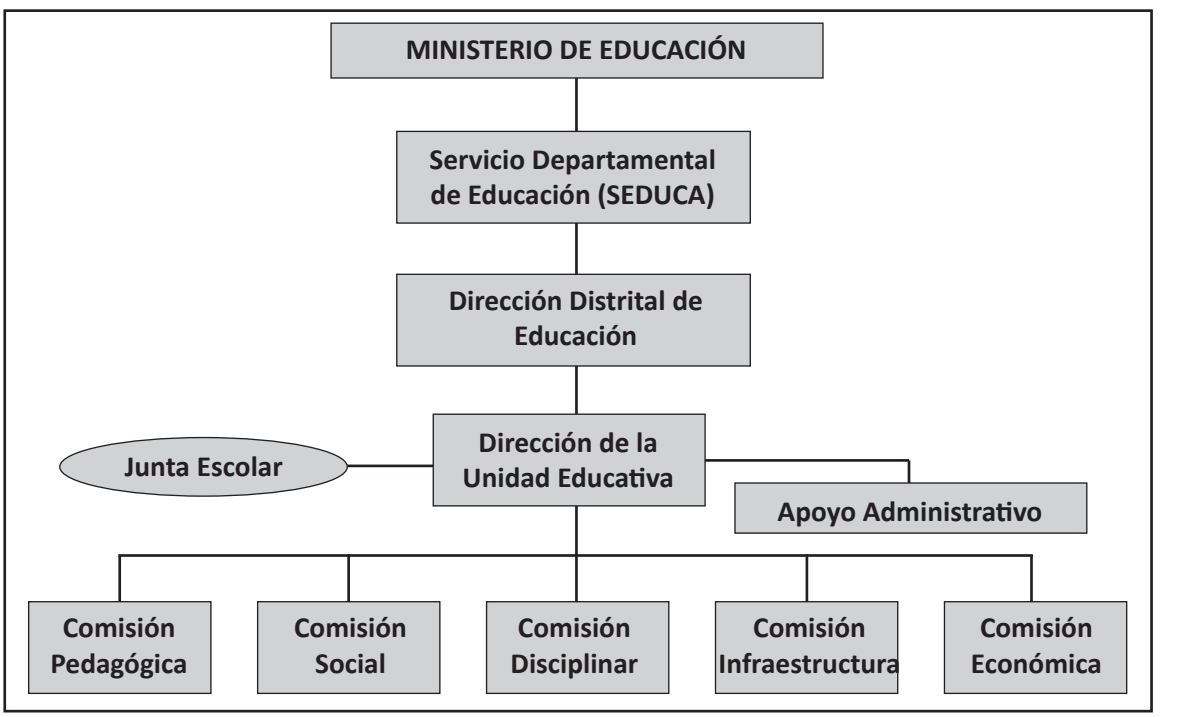
c) los planes anuales, trimestrales y mensuales de cada materia y

d) la organización de comisiones de trabajo:

- comisión pedagógica,
- comisión social,
- comisión disciplinar,
- comisión de infraestructura y
- comisión económica

b) La Ejecución y Dirección

Los directores de unidades educativas deben velar por la ejecución de los planes formulados y para entender cómo se lleva a cabo esta función, es preciso comprender el organigrama básico de una unidad educativa:



Esquema N° 1: Organigrama general para el Sistema de Educación Regular.

Es importante mencionar que en los casos del Sistema de educación Alternativo, referido específicamente a las unidades educativas técnicas, en función de la característica de la institución en lo que se refiere a número de alumnos y equipamiento, se considerará la necesidad de incluir directores administrativos y académicos.

Esta estructura muestra a las Juntas Escolares como entidades de apoyo que deben supervisar el funcionamiento general de la Unidad Educativa, participar en la definición del contenido del proyecto educativo y supervisar su ejecución, controlar y evaluar la asistencia y comportamiento de director,

maestros y personal en general informando sobre el mismo, velar y gestionar la infraestructura, mobiliario y todos los recursos de la Unidad, representar ante las autoridades pertinentes, apoyar en el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares, requerir el procesamiento del personal en caso de faltas graves y definir el destino de los fondos designados (Gaceta Oficial de la República, 2011). Sin embargo, en una gran mayoría, las Juntas excedieron sus funciones y se convirtieron en órganos de fiscalización y control que limitaban la labor de directores y docentes. Sin embargo un porcentaje significativo de los directores indican que las Juntas Escolares dificultan el desarrollo de la gestión, pues tienen siempre la última palabra frente a cualquier decisión dentro de la Unidad o dentro de la Red (una Red está conformada por un conjunto de Unidades cercanas geográficamente).

Este fenómeno se debe a que es este órgano el que vincula directamente a la unidad educativa con el gobierno municipal, específicamente en el aspecto económico financiero. Esto ha desvirtuado el accionar de las Juntas que, a partir de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez amplían su poder, haciéndose responsables de las cotizaciones, adquisición y distribución de equipamiento o enseres de restauración o ampliación de la infraestructura, identificados en el POA. Por lo que se ha encontrado a Juntas Escolares que realizan cobros indebidos o inflan las cotizaciones. El año 2010, el Ministerio de Educación, sólo en la ciudad de El Alto, recibió más de 400 denuncias que se refieren a cobros y abusos que cometen algunas juntas escolares contra los padres de familia y estudiantes y que se vinculan con el parágrafo 3, inciso d) del Artículo 80 de la Ley N° 070: dotar de infraestructura educativa necesaria, responsabilizarse de su mantenimiento y proveer los servicios básicos, mobiliario, equipamiento, bibliotecas e insumos necesarios para su funcionamiento (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional, 2011).

En este tipo de situaciones, que parecen hacerse cada vez más comunes, el director o directora de la unidad educativa se ven limitados en su accionar, en la medida que la Ley otorga mayores atribuciones a las organizaciones sociales como son las Juntas Escolares, respecto a las que posee él, ya que por ejemplo no está facultado, bajo severa sanción, de administrar fondos de ningún tipo. A pesar del vacío de reglamentación, ya el magisterio intuye que la misma, que se espera se concluya a fines de la presente gestión, concederá mayores atribuciones a las organizaciones sociales y comunitarias, dada la política del actual Gobierno. Ya con la Ley 1565 de Reforma Educativa y la introducción de las Juntas Escolares en el escenario educativo, el magisterio manifestó una amplia oposición. Hoy la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez en su Artículo 5 parágrafo 5 indica que uno de los objetivos de la educación es la consolidación del Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional, 2011).

Uno de los ejemplos de este empoderamiento de las organizaciones sociales que los entrevistados comentaron, se refiere a la dotación de equipamiento en una Unidad de Educación del Sistema Alternativo, en la que la embajada financiadora tuvo que ofrecer una serie de explicaciones a la Junta Vecinal, quienes quisieron asumir el control de esta dotación. Por otro lado, se ha politizado en gran medida cualquier logro a nivel de infraestructura o equipamiento, pues es el Gobierno Central principalmente o el Departamental en algunos casos, quienes exigen figurar ante los medios como responsables de la dotación de aulas, equipos, laboratorios, y otros. Esto muchas veces retrasa o imposibilita la ejecución en sí en tanto existen contraposiciones entre estos niveles y el nivel municipal quien es el responsable legal de la ejecución de las solicitudes de los POA's. Otro de

los factores con los que tropiezan los directores de unidades educativas en la dirección y ejecución de los planes, son los propios maestros quienes no siempre ponen empeño en la realización de sus tareas y, escudados en la inamovilidad funcionaria que garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente, administrativo y de servicio del magisterio nacional (Artículo 2 de la Ley N° 070), no modifican su accionar en aula, particularmente si se trata de maestros de categoría al mérito, cero o primera, cuya edad sitúa su formación docente hace 20 o 25 años atrás[5].

Esto plantea una dificultad ética en el accionar de los directores en el sentido de pertenecer al Magisterio (los directores de Unidades Educativas deben ser maestros normalistas de formación inicial), pero tener muchas veces que confrontar a la Federación de Maestros para sancionar la falta de algún docente, lo que muchas veces puede perjudicar al director en cuanto que el docente no puede moverse de su cargo sin importar lo que haga y, dado que el ejercicio del cargo de dirección dura tres años después de los cuales vuelven a ser considerados maestros de aula, no les conviene enemistarse con su Federación. Entre las responsabilidades más cotidianas del director de unidad educativa, está el desarrollo de todas las actividades dentro de la unidad, aquellas vinculadas a la gestión institucional y pedagógica, pero también para aquellas que emanan como instructivos del nivel central (Direcciones Distritales, Servicios Departamentales de Educación (SEDUCA), o desde el Ministerio de Educación).

Una de ellas es la referida al Registro Único de Estudiantes (RUDE) el cual debe presentarse a las Direcciones Distritales al inicio de la gestión, al iniciar las vacaciones invernales y al finalizar la gestión escolar). Esto requiere que cada director vea de llevar a cabo los trámites correspondientes para lo cual recién en mayo de esta gestión comienza a ejecutarse el "Fondo de Auxilio Educativo Anual (FAEA) para Unidades Educativas fiscales"[6]. Este monto le permitiría solventar los gastos de pasajes, internet, compra de material de escritorio, y otros, que antes no se contemplaba y que tenían que salir del los fondos propios del director. Asimismo, debe rendir informes de inicio, de proceso y de resultado, de todas las actividades que se llevan a cabo en la unidad, especialmente de aquellas vinculadas a las instrucciones del nivel central. En los últimos años se han organizado actividades interescolares, como los Juegos Deportivos Estudiantiles Plurinacionales Presidente Evo, las Olimpiadas Científicas Estudiantiles Plurinacionales, cada una con su respectiva organización y actividades, que reclaman de parte del director un gran despliegue de esfuerzos, ya que debe cumplir con las instrucciones centrales durante las siguientes 48 horas a la recepción de las mismas. En caso de incumplimiento, las sanciones son económicas y oscilan en un rango de Bs. 500.- a 1000.- ($us. 71.- a $us. 143.-) que se le descuenta a su salario. Otra de las actividades que más tiempo demanda de los directores, son las actividades organizadas por las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), las actividades de las Agencias de Cooperación Internacional y Embajadas, cuyos informes deben entregarse dentro de las 48 horas concluida la actividad al igual que las Olimpiadas o los Juegos mencionados anteriormente. De éstas, existe un amplio despliegue de acciones, particularmente en el área rural, por lo que los directores deben dedicar un tiempo considerable a esta rendición de informes.

Finalmente y respecto a los estudiantes como beneficiarios y centro de todo el proceso, las

5 El reglamento del Escalafón Nacional del Magisterio reconoce siete categorías las mismas que se logran en función de años de servicio y de la superación de exámenes de ascenso de categoría: categoría al mérito (la más alta), categoría "0", primera, segunda, tercera, cuarta y quinta categoría (Gaceta Oficial de la República, 2011)

6 Unidades Educativas tipo A, recibirán un monto de Bs250.- de forma anual; tipo B, un monto de Bs360.-; tipo C, un monto de Bs500.-; tipo D, un monto de Bs800.-; tipo E, un monto de Bs900.-; y tipo F, un monto de Bs1000.- (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional, 2011)

dificultades en la dirección, además del control de asistencia, se concentran en dos fenómenos: los altos índices de consumo de bebidas alcohólicas[7] y los comportamientos sexuales irresponsables que terminan en altos índices de embarazo adolescente[8].

En estas circunstancias, aspectos pedagógicos como la calidad educativa, el desempeño y logro de aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo del proceso de aprendizaje, el ejercicio docente como factor decisivo en el logro de las metas de la gestión educativa, y otros, pasan a un plano secundario y, por lo tanto, son un aspecto al que se le dedica poco tiempo, esfuerzos, conocimientos y motivación.

c) Control y Evaluación

El control y la evaluación de la gestión educativa, vinculan la gestión institucional con la gestión pedagógica en la medida que la ejecución se lleva a cabo particularmente en función al desarrollo de los planes anuales, trimestrales y mensuales que los docentes de una unidad presentan para el desarrollo de sus materias. El director debe hacer el seguimiento permanente respecto al cumplimiento de estos planes y son estos criterios los que le permiten realizar la evaluación de la gestión educativa.

Para ello, el control se focaliza especialmente en el desempeño docente. Esta evaluación se desarrolla de manera permanente a través del control del Registro docente. Esta es una herramienta que incluye información sobre tres aspectos:

a) Asistencia docente, debe controlarse la puntualidad y la asistencia. Cada docente tiene derecho a tres faltas justificadas en la gestión. Si se excede se procede con sanciones económicas. En este punto es donde, en caso de existir faltas o retrasos, entra en juego la célula sindical que en todas las oportunidades sale en defensa del maestro o maestra.

b) Avance curricular de su materia. En este caso se consideran los contenidos, competencias, distribución de tiempos, avance curricular propiamente dichos y las estrategias de evaluación planificadas. El director debe revisar las carpetas de los estudiantes para verificar el cumplimiento de los planes presentados. Algunos directores realizan esta tarea de manera trimestral y otros lo hacen de manera mensual.

c) Control de la evaluación. Se refiere al seguimiento a las calificaciones propiamente dichas que cada docente debe ir introduciendo en las planillas de notas.

En cada uno de estos aspectos puede asignársele un puntaje de forma que la calificación y los resultados sean objetivos, transparentes y faciliten la retroalimentación permanente al desempeño docente. Posterior a ello, y al finalizar la gestión, los directores deben hacer llegar a las Direcciones

Distritales los centralizadores de calificaciones y todos los boletines. Este proceso hoy en día se realiza de forma magnética y digital, lo que no ocurría hasta hace unos cinco años atrás. Es en este

7 El estudio de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), Encuesta de Juventudes en Bolivia 2010, dice que el 68,5% de jóvenes y adolescentes beben alcohol, el trabajo realizado en Chuquisaca, La Paz, Cochabamba, Oruro y Santa Cruz, detectó que el alcohol es el segundo problema grave, después de las drogas, para este segmento de población (Huellas Bolivia, 2010).

8 El perfil de la salud sexual y reproductiva en las adolescentes bolivianas es muy crítico: Ocupan las tasas de fecundidad global más altas de la región (4,4% para menores de 19 años, en relación al 3,8% de las mujeres en edad fértil del país), el 13% de las adolescentes estuvieron embarazadas alguna vez, el 21% de las adolescentes de 15 a19 años que son sexualmente activas, solo el 1,6% usa algún método anticonceptivo moderno (Apprende, 2011).

proceso de evaluación que el director debe enfrentar las mayores dificultades de toda la gestión, puesto que se pone en juego el apoyo sindical de los docentes y el papel que juega el director de fiscalizador del Estado, siendo maestro también. La célula sindical y las Juntas Escolares definen en gran medida si los resultados obtenidos de la evaluación del desempeño docente serán considerados según el informe del director o no. En el primer caso, los docentes sólo pueden ser reubicados a otras Unidades Educativas (inamovilidad funcionaria) y en el caso de no tomar en cuenta el informe del director, la siguiente gestión se dificulta aún más debido a las conflictos que puedan quedar entre el director y aquellos docentes que fueron evaluados negativamente. Uno de los aspectos que dentro de la evaluación y seguimiento del desempeño docente resulta más complejo es el referido al avance curricular. Esto debido a la falta de una estructura curricular base ni a instrucciones completas de parte de los niveles centrales, especialmente del Ministerio de Educación.

Durante el 1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, realizado en noviembre del 2008, se planteó una nueva estructura curricular en la cual se definen los principios, los ejes articuladores, los campos de saberes y conocimientos, las áreas de saberes y conocimientos y las disciplinas curriculares. Este planteamiento, teóricamente revolucionario, aún no ha llegado a concretarse en lineamientos curriculares claros. De hecho, y según funcionarios del mismo Ministerio de Educación, las bases curriculares sobre las cuales se están moviendo provienen del Programa de Reforma Educativa (de 1996) utilizando los textos escolares generados en ese entonces para el Nivel Primario (sólo hasta Sexto de Primaria) y los programas definidos para Secundaria que datan de 1973, época en que la dictadura del primer gobierno de facto de Hugo Banzer Suárez elaboró los programas de las materias que se dictan ahora en las Unidades Educativas (La Razón, octubre 2010).

PRINCIPIOS	EJES ARTICULADORES	CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	DISCIPLINAS CURRICULARES
- Descolonizadora - Comunitaria - Intracultural - Intercultural - Plurilingüe - Productiva - Científica - Técnica-Tecnológica	Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe Educación en Valores Socio-comunitarios Educación en Convivencia con la Naturaleza y Salud Comunitaria Educación para la producción	Cosmos y Pensamiento	Filosofía Cosmovisiones	- Filosofía, Psicología y cosmovisiones
			Espiritualidad y Religiones	- Espiritualidad, Religiones, Ética y Moral
		Sociedad y Comunidad	Comunicación y Lenguas	- Lenguaje y Comunicación - Literatura - Lenguas
			Educación Artística	- Artes plásticas y Visuales
				- Artes musicales
				- Artes escénicas
				- Danzas
			Educación Física y Deportiva	- Educación Física
				- Disciplinas deportivas
			Ciencias Sociales	- Historia - Sociología Antropología - Educación Ciudadana
		Vida tierra y Territorio	Ciencias de la Naturaleza	- Geografía - Física - Química - Biología
		Ciencia, Tecnología y Producción	Matemática	- Matemática
			Técnicas Tecnológicas	- Investigación - Ciencia y tecnología

Cuadro 1: Organización Curricular General (Compilado de Documentos Curriculares 1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional (2008)

Es importante mencionar que el Encuentro mencionado se planteaba una estructura escolar regular de 12 años dividida en dos niveles de formación: Primaria con ocho años escolares y Secundaria con cuatro años. Esta estructura fue modificada en la actual Ley N° 070, en la que se definen seis años para Primaria y seis para Secundaria. A la fecha, y después de casi medio año de promulgada esta Ley, las unidades educativas que han establecido el cambio de la cantidad de años en Primaria y Secundaria, por información proporcionada por funcionarios del Ministerio de Educación, no ha cambiado ni en el 1% del total de Unidades Educativas. El principal factor asociado es la inexistencia del currículum base que oriente la gestión pedagógica en cada nivel. Todos estos

factores dificultan en gran medida el seguimiento que pueda hacer el director a la planificación y avance curricular. Como se ha mencionado, se sigue trabajando bajo los lineamientos de la Reforma Educativa en Primaria; pero sin la aplicación de los proyectos educativos, que se constituían en una de las herramientas pedagógicas más importantes de la implementación de ese currículum en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El currículum se ha limitado a los contenidos, ya que la didáctica y la evaluación se llevan a cabo desde un enfoque tradicional de rendimiento académico verificado a través de exámenes de conocimientos en cada una de las materias en los diferentes grados y niveles. De la misma manera, se sigue considerando en la evaluación de los estudiantes el componente del Desarrollo Personal y Social (DPS) que exigía a los docentes evaluar indicadores distintos a la evaluación tradicional de la disciplina en aula[9]; pero sin que las actividades didácticas sean coherentes con esa evaluación, ni los indicadores posibiliten su identificación clara.

En el caso del Sistema de Educación Alternativa, el seguimiento al desarrollo curricular se hace más difícil debido a que existen más de 300 opciones en educación técnica y ninguna de estas tiene un currículum definido ni lo tuvo nunca. Por lo que cada docente debe plantear su propia propuesta y el director debe hacer el seguimiento respecto a esta propuesta.

2.3 La selección de directivos

Respecto a la selección de los directivos de Unidades Educativas, ésta se lleva a cabo según la Ley N° 070 que indica que los Directores de Núcleo y Unidades Educativas serán designados por las y los Directores Distritales de Educación, como resultado de concurso de méritos y examen de competencia en el marco del reglamento del escalafón y la reglamentación respectiva emanada del Ministerio de Educación; sin embargo la reglamentación a la que se hace referencia aún no ha sido elaborada.

Hasta hace pocos meses, la selección de directivos estaba vinculada a tres normativas paralelas: 1) el Código de la Educación Boliviana (1955) que en su Artículo 228 que dice que para ejercer como directora de una Unidad Educativa era suficiente aprobar un examen, luego de lo cual se ejercía la dirección hasta la muerte (El Potosí, 2011), 2) el reglamento vinculado a la Ley 1565 que indica que tanto docentes como directores de unidades educativas deberán rendir obligatoriamente un examen quinquenal, teórico-práctico, de acreditación de suficiencia profesional, en caso de no aprobarlo tienen una segunda oportunidad, si en ésta no logran la aprobación quedan suspendidos de su cargo sin goce de haberes hasta la aprobación en una tercera y última oportunidad en la que si no aprueban serán destituidos definitivamente de su cargo y del Sistema Educativo Nacional (Gaceta Oficial de la República, 2011)[10] y 3) las convocatorias a cargos de direcciones de unidades educativas de los últimos años en las que el proceso implica tres etapas:

- Primera Fase: Postulación mediante la entrega del formulario de postulación, en el que se indica el distrito al cual se postula.
- Segunda Fase: Evaluación Escrita
- Tercera Fase: Calificación de méritos profesionales

9 La evaluación del Desarrollo Personal y Social se realiza tomando en cuenta cinco dimensiones: iniciativa, creatividad, sociabilidad, solidaridad y cooperación y la responsabilidad. Esta evaluación se lleva a cabo con fines de ayuda y orientación. Forma parte de la evaluación total con 10 puntos sobre 70.

10 Debido a la severidad de esta norma, el Magisterio se opuso de manera drástica y la norma no pudo ejecutarse de forma completa, se aplicaron los exámenes, pero la no aprobación no tuvo ninguna sanción.

En cada una de las fases la evaluación se lleva a cabo considerando 100 puntos y un mínimo de rendimiento de 51 puntos. En función de la segunda y tercera fase, se obtienen los puntajes finales y se publican los resultados ordenados de mayor a menor. Los primeros puntajes tienen derecho a elegir, dentro del distrito al que postularon, la Unidad Educativa en la que desean ejercer la dirección: unidad y turno (mañana, tarde o noche).

Uno de los fenómenos que hasta la gestión pasada ocurría es que los mejores puntajes elegían las Unidades de Educación de Adultos en turno nocturno, después se eligen las del turno de la tarde y al último las de la mañana. Esto ocurría debido a que en el turno nocturno se trabaja de 19:00 a 22:15 lo que da la posibilidad de utilizar el día para otras actividades, generalmente vinculadas a la docencia en establecimientos privados o al comercio, ya que no pueden ejercer ningún otro cargo en instituciones públicas; tienen además poco alumnado y no existen Juntas Escolares. Esto se ha revertido en la presente gestión debido a que la falta de alumnado está generando el cierre de estas unidades y los ítemes se redistribuyen en el área rural. Los requisitos de postulación a los cargos de dirección se organizan en función del Sistema de Educación al que se postula: formal o alternativo y al área: rural o urbana.

a) La Educación formal

Área urbana:

1. Ser maestro normalista con título en provisión nacional o Titular por Antigüedad inscrito en el Registro Docente Administrativo (RDA) con no menos de cinco años de servicio al 31 de diciembre de 2007 y no menos de 100 puntos de calificación de méritos.

2. La formación docente de los postulantes debe corresponder al nivel de la unidad educativa postulada:

   a) Inicial o primario, los postulantes deben ser profesores de curso de acuerdo al nivel de la unidad, o profesores de especialidad de primaria (ex ciclo intermedio).

   b) Los postulantes cuya especialidad sea de materias técnicas (música, artes plásticas, técnica vocacional, educación física o religión) deberán demostrar que la pasada gestión prestaron servicios en el nivel al que se postulan para continuar con la etapa de calificación de méritos.

   c) Secundario, los postulantes deben ser profesores de especialidad, con formación en el nivel secundario.

3. Acreditar al menos 5 años de servicio en el área urbana de acuerdo con el certificado de calificación de años de servicio emitido por el Ministerio de Hacienda o papeletas de pago.

4. Estar en ejercicio activo de la profesión en el Servicio de Educación Pública.

5. No tener procesos administrativos disciplinarios en el Servicio de Educación Pública, procesos penales y/o sindicales con sentencia ejecutoriada de culpabilidad.

6. Contar con el ascendiente y autoridad moral en las bases del Magisterio Nacional, de acuerdo al Reglamento del Escalafón.

Área rural:

1. Ser maestro normalista con título en provisión nacional o Titular por Antigüedad inscrito en el Registro Docente Administrativo (RDA) con no menos de 5 años de servicio al 31 de diciembre de 2007 y no menos de 100 puntos de calificación de méritos.

2. Acreditar 5 años de servicio en el área rural de acuerdo con el certificado de calificación de años de servicio emitido por el Ministerio de Hacienda o papeletas de pago.

3. Estar en ejercicio activo de la profesión en el Servicio de Educación Pública.

4. No tener procesos administrativos disciplinarios en el Servicio de Educación Pública, procesos penales y/o sindicales con sentencia ejecutoriada de culpabilidad.

5. Contar con el ascendiente y autoridad moral en las bases del Magisterio Nacional, de acuerdo al Reglamento del Escalafón.

b) La Educación alternativa

Ser maestro normalista, con preferencia en Educación Alternativa, con título en provisión nacional o Titular por Antigüedad inscrito en el Registro Docente Administrativo (RDA) con no menos de cinco años de servicio al 31 de diciembre de 2007 y no menos de 100 puntos de calificación de méritos.

1. Los postulantes deben acreditar con preferencia formación especializada en el área al que postulan. (INSEA's, FENAJT's, CAS, FEJAD, PROCADIR, FOSEED, DECOS, DIAL, Universidades Públicas y Privadas acreditadas por el Ministerio de Educación y Culturas)

2. Estar en ejercicio activo de la profesión en el Servicio de Educación Pública.

3. No tener procesos administrativos disciplinarios en el Servicio de Educación Pública, procesos penales y/o sindicales con sentencia ejecutoriada de culpabilidad.

4. Contar con el ascendiente y autoridad moral en las bases del Magisterio Nacional, de acuerdo al Reglamento del Escalafón.

Como puede observarse, en cada uno de los casos y se incluyen también aquellos de la selección de Directores de Escuelas Normales Superiores, el primer requisito es ser maestro normalista. Con esto se cierra la opción a otros profesionales, todos deben pertenecer al escalafón docente. Sin embargo sí es una característica bien puntuada la presentación de títulos que acrediten un nivel más alto que el Técnico Superior obtenido en las Escuelas Normales, ese es el caso de la Licenciatura en Administración Educativa que algunas universidades ofrecen en dos años como formación complementaria. Sólo un 1% de los postulantes a direcciones acreditan un nivel de Especialidad o Maestría, por lo que este criterio no es requisito fundamental.

Es importante resaltar que, aunque existen en algunos casos según los informantes de intromisión político partidaria en la selección de cargos a direcciones de unidades educativas, el proceso ha logrado un nivel de transparencia importante y la institucionalidad que se logra garantiza el ejercicio del cargo, ya que una vez elegido, no es fácil destituir a un director. Este proceso se lleva a cabo, sólo si es que existen razones comprobables de conductas inadecuadas por parte del director, respecto a: introducción de bebidas alcohólicas en la Unidad, estar ebrio en el ejercicio de funciones, acoso sexual, venta de notas, desfalco, cambio de objetivos y otros comportamientos punibles. La sanción

o destitución se lleva a cabo frente a un tribunal disciplinario conformado por el Director Distrital y dos padres de familia miembros de la Junta Escolar de la Unidad comprometida. Debido a la falta de equidad en la conformación de este tribunal, la Asociación de Directores de Unidades Educativa ha presentado un proyecto para incluir en este tribunal a por lo menos un director más que tenga conocimientos en leyes (muchos directores, así como muchos maestros, tienen otra profesión).

Respecto a los exámenes para la evaluación escrita, existe mucha desconfianza en la seguridad de los mismos y aunque no hay denuncias concretas, sí existe una venta pública de exámenes pasados y otros documentos de preparación para el mismo, dado que ésta evalúa únicamente conocimientos y particularmente conocimientos referidos a las normas vigentes, lo que es válido tanto para los puestos de dirección, como para los mismos maestros:

- Ley N° 070 de Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez
- Ley 2026 Código Niño-Niña Adolescente
- Ley 1565 Reforma Educativa
- Ley 1178 de Administración y Control Gubernamentales (SAFCO)
- Ley 045 de Lucha Contra el Racismo
- Ley 004 de Contra la Corrupción Marcelo Quiroga Santa Cruz
- Decreto Supremo 04688 - Reglamento del Escalafón Nacional
- Decreto Supremo 23949 - Reglamento Órganos de Participación Popular
- Decreto Supremo 23950 - Reglamento Organización Curricular
- Decreto Supremo 23951 - Reglamento Estructura Administrativa Curricular
- Decreto Supremo 25232 - Organización, Atribuciones y Funcionamiento del SEDUCA
- Decreto Supremo 25273 - Organización y funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito
- Manual de Proceso para la Elaboración de la Planilla de Haberes del SEP
- Manual de Procesos del Registro Docente Administrativo (RDA) y Tramites de Escalafon
- Normas Generales de Educación 2011
- Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional
- Resolución Ministerial Nº162 Reglamento de Administración y Funcionamiento para U. E (RAFUE)
- Resolución Ministerial Nº226 Reglamento de Evaluación Escolar
- Resolución Suprema Nº212414 Reglamento de Faltas y Sanciones del Magisterio y Personal Docente y Administrativo
- Creación de la pedagogía nacional
- Diseño Desarrollo e Innovación del Currículo

- El Cambio Educativo Desde la Investigación Acción
- Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes
- Investigación y Desarrollo del Currículum
- La Formación de las Clases Nacionales de RENÉ ZAVALETA MERCADO
- La investigación acción
- Teoría práctica escuela ayllu
- La planificación educativa
- Los Condenados de la Tierra de FRANTZ FANON
- Los Grandes Pedagogos
- Organización Pedagógica
- Preparación y Evaluación de Proyectos Educativos
- Resolución Ministerial No 226 Reglamento de evaluación escolar

2.4 La formación por competencias

El ejercicio de la dirección educativa hasta antes de la Reforma Educativa, no requería ninguna formación más allá de la recibida en las Escuelas Normales de Formación de Maestros, que en ese entonces sólo alcanzaban el nivel de Técnico Superior. Para lograr las metas de la Reforma, uno de los mecanismos que se llevó a cabo fue la asesoría pedagógica, concebida como parte de la estrategia de capacitación del Programa de Reforma Educativa (PRE) para asistir y ayudar a la transformación de la práctica de los maestros en el aula en función de las necesidades de aprendizaje de los niños y adolescentes. La Ley de RE crea el cuerpo de asesores pedagógicos, en cada dirección distrital y subdistrital, para prestar apoyo técnico pedagógico a los directores y docentes de los núcleos y establecimientos escolares; sin embargo, estos asesores que convirtieron a lo largo del tiempo en los propios directores de unidades.

Hoy en día y pese a que el primer requisito es ser maestro normalista, las Escuelas Normales Superiores no ofrecen ninguna formación especializada en el ámbito de la administración y gestión educativa. De hecho, existe un rechazo explícito por parte del Magisterio, a la formación por competencias debido principalmente, a la experiencia frustrada de la Reforma Educativa y a la consideración popularizada de este enfoque como una imposición neoliberal (1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, 2008).

Sin embargo, durante los procesos de selección a cargos de direcciones de unidades educativas, se puntúa positivamente cuando se presenta un título de formación en administración educativa, generalmente a nivel de licenciatura. En este sentido, las universidades ofrecen programas de formación en administración educativa. La única oferta enmarcada en la formación por competencias la tiene la Universidad Católica Boliviana cuyas competencias son:

- Gestionar propuestas pedagógicas innovadoras y pertinentes a las características y necesidades de los contextos en el ámbito de la dirección de unidades educativas privadas, estatales o de convenio,

- Gestionar proyectos educativos creativos e interdisciplinarios que respondan al quehacer institucional y comunitario,

- Investigar la realidad educativa con el fin de aportar soluciones pertinentes, y

- Comprometerse con su desarrollo personal para establecer relaciones interpersonales asertivas.

En el caso de formación de post grado, la Universidad Católica ofrece también un Diplomado en Administración y Gestión Educativa, cuyas competencias son:

- Diseñar proyectos institucionales en el sector educativo para la toma e implantación de decisiones que alineen recursos, mejoren la comunicación, productividad y eficiencia para el logro de objetivos estratégicos, con un enfoque de calidad en el marco de la normativa del Estado Plurinacional.

- Identificar modelos de administración y gestión educativa distinguiendo sus características en la búsqueda de la equidad y la calidad.

- Analizar el marco normativo y legal de la administración y gestión educativa en una institución del sector educativo.

- Diseñar planes institucionales de largo plazo, a partir de diagnósticos internos y externos, determinando la misión, visión, objetivos y estrategias apoyadas en el monitoreo y evaluación para la mejora continua en un marco de interculturalidad, participación, equidad y complementariedad.

- Elaborar proyectos educativos para la consecución de metas con plazos y recursos limitados, considerando necesidades instituciones y de la comunidad educativa, alineados con la planificación estratégica.

- Diseñar un proyecto curricular institucional enmarcado dentro de la gestión del conocimiento y del desarrollo de competencias para el desarrollo integral del ser humano, de acuerdo a su edad y a los requerimientos del entorno natural, social, cultural y productivo.

- Diseñar un plan para la gestión de las capacidades, el compromiso y la acción del recurso humano para el logro eficiente y eficaz de objetivos y metas institucionales e individuales con una visión de desarrollo de la creatividad y la innovación.

- Diseñar e identificar procesos de implementación de un plan de gestión económica administrativa que contribuyan a desarrollar una gerencia educativa integral.

- Diseñar proyectos institucionales en el sector educativo para la toma e implantación de decisiones que alineen recursos, mejoren la comunicación, productividad y eficiencia para el logro de objetivos estratégicos, con un enfoque de calidad en el marco de la normativa del Estado Plurinacional.

Como se observa, pese a que el Sistema Nacional de Universidades se encuentra en un proceso de transformación en el que muchas carreras tanto de universidades estatales como privadas, están planteando su oferta académica desde el enfoque por competencias, éstas aún no han enraizado con fuerza en la carrera administrativa, de hecho, ésta no es considerada como tal, sino como parte temporal de la carrera docente. En estas circunstancias el desarrollo profesional no está ligado a la formación académica de forma directa y las posibilidades de mejora de las condiciones laborales, comenzando del factor económico son muy reducidas, ya que un director puede llegar a ganar unos 100.- Bolivianos más que un docente Categoría al Mérito. El Ministerio de Educación, sin embargo, ha diseñado una serie de cursos de actualización dentro de un itinerario formativo mediante la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO), que garantiza procesos de formación para maestros en servicio de todo el país (se incluyen los directores en esta categoría), enfocados en la práctica del aula y de las unidades educativas, tocando contenidos del nuevo enfoque del Sistema Educativo Plurinacional, herramientas didácticas, formación según los niveles y especialidades, y pertinencia cultural y lingüística. A la fecha se han dictado cuatro cursos bajo temáticas concretas como son:

1. Principios del Sistema Educativo Plurinacional:
    - Educación descolonizadora
    - Educación comunitaria
    - Educación intracultural, intercultural y plurilingüe
    - Educación productiva
    - Educación científica, técnica, tecnológica y artística
2. Ofimática Básica para Maestros:
    - Introducción al uso de la computadora para educadores
    - Word: producción de textos
    - Excel: planillas y listas escolares
    - Power Point: diseño de presentaciones educativas
    - Uso de Internet
3. Mejoramiento de la Gestión del Ambiente Comunitario del Aula:
    - Propósito del ambiente comunitario del Aula
    - Planificación del ambiente comunitario
    - Actividades del ambiente comunitario
    - Formación de agrupaciones y gestión del ambiente comunitario
    - Ambiente que rodea a los estudiantes y su enseñanza

4. Comunicación Oral y Escrita en Lengua Originaria:

    - Quechua - Nivel Básico (4 cursos por ciclo)
    - Guaraní - Nivel Básico (4 cursos por ciclo)
    - Aymara - Nivel Básico (4 cursos por ciclo)
    - Mojeño-Trinitario - Nivel Básico (4 cursos por ciclo)

Estos cursos buscan desarrollar la formación continua de maestros/as en todo el país, articulados a programas acreditables y sistemáticos en el marco del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros, además de generalizar los mismos como estrategia e instancia oficial del Ministerio de Educación para la formación continua en todo el país. Si bien estos cursos no están afectando directamente a los directores, la UNEFCO, tiene planificados cursos específicos en Administración Educativa. Cuando esto suceda, se podrá evaluar el diseño curricular de la oferta, la participación y el impacto en la gestión educativa.

2.5 Evaluación por competencias

Dadas las características mencionadas anteriormente, y considerando que la selección para el cargo de directivo pasa por un proceso de evaluación, no existe un proceso similar en el curso de la duración del cargo. Menos aún si hablamos de evaluación por competencias, modelo que requiere la determinación de estándares y procedimientos que permitan desarrollar este tipo de evaluación.

Sin embargo, existen procesos de evaluación no formalizados que se vinculan al cumplimiento de los objetivos planteados para una gestión; es decir con el Plan Operativo Anual (POA).

Según La normativa, el POA debe realizarse a fines de año a partir de dos condiciones: 1) la participación de todos los miembros de la comunidad educativa a través de sus representantes, y 2) la evaluación del POA de la gestión en curso para verificar cumplimientos, incumplimientos y características de los mismos.

En el caso de aquellas unidades que siguen este proceso según la normativa, se trataría de una evaluación cercana a la evaluación basada en competencias en tanto se consideran los logros y productos como evidencia tanto de los objetivos propuestos, como de la competencia del directivo en la gestión de estos objetivos, aunque no dependen únicamente de él o ella, sino del trabajo en equipo de todos los miembros de la comunidad; pero es el directivo el responsable directo de su cumplimiento.

Sin embargo, por la información recabada, el proceso, en muchos casos, se da como un requisito formal que el directivo debe cumplir para entregar a las autoridades municipales y educativas. Por ello, es algo que realiza sólo o con la participación de algunos de sus docentes, aquellos que cuentan con más simpatía de su parte. En otros casos es atribución exclusiva de los miembros de la Junta Escolar, quienes por presiones de distinta índole, serán los que lleven a cabo de manera más cercana la ejecución de este plan. Como puede observarse, el proceso de evaluación del cargo, está supeditado a circunstancias que no tienen un procedimiento claro y cuyo seguimiento de parte de las autoridades gubernamentales tampoco está normado. Mucho menos vinculado, a la remoción del cargo, ya que el incumplimiento de un plan también depende de muchos actores y no únicamente del directivo.

2.6 Desarrollo profesional

Si bien es difícil hablar de un sistema de desarrollo profesional para los directivos, es evidente también que los estudios vinculados al área, es decir, licenciaturas en Administración Educativa, Diplomados en Gestión y Administración Educativa o cursos vinculados al área, cuentan de manera importante en el momento de evaluar los currículums de quienes se postulan al cargo. Esto puede favorecer para siguientes elecciones, es decir cuando concluyen los tres años que dura la gestión de un director, todos sus antecedentes son tomados en cuenta. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, también existe la posibilidad de volver al aula en caso de no ser seleccionado para la misma u otra dirección de unidad educativa. En el caso de otros cargos directivos de mayor responsabilidad, la postulación obedece a las mismas características y en general se siguen los mismos procedimientos. Claro está, que cuanto mayor sea el poder político de un cargo, la elección del mismo también estará definida por las alianzas que logre establecer o la pertenencia a una organización social o partido político.

2.7 Conclusión

En función de todo el desarrollo anterior, es fácil llegar a la conclusión de que no vale la pena postularse a un puesto de dirección de Unidad Educativa. Sin embargo, y pese a todas las dificultades y limitaciones con las que un director debe lidiar, aún se siguen postulando muchos maestros a estos puestos y en cada convocatoria hay más postulaciones que puestos disponibles.

La pregunta que surge entonces es: ¿por qué se postulan?

Este es un aspecto ya tratado en un libro anterior de la Red AGE y tiene que ver con los factores que inciden inicialmente en la decisión personal de un maestro normalista para lograr una licenciatura en Administración Educativa: la primera se refiere a la remuneración salarial y, la segunda, al status que se logra cuando se es designado como director de Unidad Educativa. Como se vio anteriormente, la remuneración salarial es muy poco significativa hoy en día. Es el reconocimiento social un factor considerado más importante en el momento de la postulación. Y existe aún otro factor vinculado a la decisión de ingresar en una Escuela Normal Superior, dado que la creencia expresada por un bachiller que no aprobó su ingreso en la gestión pasada -indica: “Aunque se gana poco, es seguro. Lo más difícil es entrar, porque una vez adentro sólo hay que esmerarse cinco años” (El Diario, 15 de marzo de 2010)-, es la que determina la elección, por lo que son los beneficios sociales logrados por el Magisterio y percibidos como seguros, uno de los mayores atractivos.

Estas circunstancias y toda la compleja realidad socio-política de Bolivia, dificultan la posibilidad de un desarrollo profesional del ejercicio de la dirección educativa desde una perspectiva de competencias directivas requeridas en el cargo.

Existe un importante vacío normativo, las relaciones verticales hacia fuera de las Unidades Educativas con Juntas Escolares, Direcciones Distritales, SEDUCA’s y con el mismo Ministerio de Educación, son altamente complejas, conflictivas y definidas muchas veces por factores políticos. Hacia adentro de la Unidad, con docentes y el sindicato como un arma de doble filo, con los estudiantes y toda su problemática y los padres de familia y sus demandas y exigencias.

Todo ello, plantea un panorama que se espera aclare a fines del presente año cuando el Ministerio de Educación promulgue los Decretos reglamentarios faltantes. Sin embargo, los directores

entrevistados no ven con esperanza estos reglamentos, pues plantean que, dado que una de las características del actual gobierno es el acatamiento de las exigencias de las organizaciones sociales en todos sus niveles, es muy probable que las atribuciones de éstas se amplíen y ejerzan una influencia negativa en el Sistema Educativo en general y en el Sistema de Educación Regular en particular. El empoderamiento de todos estos sectores no es visto con buenos ojos por los maestros y directores, por lo que el fenómeno educativo en Bolivia se encuentra en un estado de espera e incertidumbre. En todo caso, queda aún la duda respecto a la posibilidad de hablar de competencias directivas en Bolivia.

2.8 Referencias bibliográficas

1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional (2008). Compilado de Documentos Curriculares.

APPRENDE, (2011) En cinco años la tasa de embarazos adolecentes creció el 10 por ciento 2011-04-27 09:29:45, extraído el 4 de mayo de 2011 de http://www.aprendeaprevenir.com.bo/admin/index.php?=content/complete&id=57&t=n

Contreras, M. y Talavera, M.L. (2005). Examen Parcial (2da. Ed.). Bolivia: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).

El Diario (15 de marzo, 2010) Bachilleres admiten deseo de ser maestros porque garantiza empleo

El Potosí (14 de febrero de 2011). El director de unidad educativa y sus funciones

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Decreto Supremo 04688 - Reglamento del Escalafón Nacional

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Decreto Supremo 23968 – De las Carreras en el Servicio de la Educación Pública

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Decreto Supremo 23949 - Reglamento Órganos de Participación Popular

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Decreto Supremo 23950 - Reglamento Organización Curricular

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Decreto Supremo 23951 - Reglamento Estructura Administrativa Curricular

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Decreto Supremo 25273 - Organización y funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Ley 1565 Reforma Educativa

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Ley N° 070 de Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez.

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Manual de Procesos del Registro Docente Administrativo (RDA) y Trámites de Escalafón

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2011). Decreto Supremo.0518 Fondo de Auxilio Educativo Anual

Gairín, J. y cols (2010). LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN IBEROAMÉRICA. Reflexiones y experiencias

Huellas Bolivia, (2010) Consumo de Alcohol Afecta. Extraído el 4 de mayo de 2011 de http://huellasbolivia.blogspot.com/2010/10/consumo-de-alcohol-afecta.html

La Razón, (31 de octubre de 2010) Currículo de secundaria data de la dictadura

Ministerio de Educación (2011). Resolución Suprema Nº212414 Reglamento de Faltas y Sanciones del Magisterio y Personal Docente y Administrativo

Ministerio de Educación (2011). Normas Generales de Educación 2011

Romero Díaz, Augusto (2000). Administración de la Educación. Introducción al estudio de la gestión administrativa en las instituciones escolares. Universidad Santo Tomás de Aquino. Centro de enseñanza desescolarizado. Colombia.

3. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Chile

Sebastián Donoso
Nibaldo Benavides
Víctor Cancino
Leopoldo López
Universidad de Talca

Sebastián Sánchez
Fidecap

3.1 Introducción

Este artículo toma como referencia el periodo 1981 – 2011.

La formación de directivos en Chile en las últimas tres décadas ha sido un tema postergado en los hechos y también en las propuestas de políticas públicas. Los cambios en la orientación de la gestión y en razón de ello de los directivos han sido esencialmente impulsados por demandas externas a la institución educativa, teniendo formas muy diferentes de enfrentarse según se trate de una institución pública o privada, cuestión que incide en los procesos de reclutamiento, selección, formación inicial y avanzada, inserción laboral y carrera profesional directiva. Ello por cuanto la política en esta materia responde –en el caso de las instituciones privadas- a criterios de mercado, mientras que en las públicas a orientaciones de los gobiernos locales, más que una política nacional al respecto, materia clave para la comprensión del tema en toda su extensión. Desde este considerando se revisan los cambios en la orientación de la gestión en las instituciones educativas, y las nuevas visiones incorporadas y sus eventuales impactos, para concluir con la identificación de nudos críticos que requieren ser resueltos, en tanto se busque definir una política pública para el país en estas materias.

3.2 Cambios clave en el sistema escolar: los directivos escolares

El texto analiza las políticas de selección, formación y desarrollo profesional de los directivos de centros escolares en Chile para los años 1981 – 2011. Para su comprensión es indispensable dar cuenta del contexto en el cual se insertan y de las concepciones dominantes de gestión educacional sostenidas en estos años, a fin de visualizar a cabalidad la temática y el sentido del análisis que se presenta.

El trabajo asume como hipótesis de trabajo que la profunda crisis que afecta al sistema educacional chileno, que irrumpió incontrolablemente en mayo del año 2006 (conocido como el movimiento de estudiantes secundarios “pingüinos”), y que no ha sido debidamente resuelta por las autoridades de turno al año 2011, atañe también en parte importante al ámbito de Dirección de los Centros Educativos y ésta no puede tratarse como un fenómeno desligado del episodio señalado. Por el contrario, es tributaria de la reforma radical del sistema educativo del año 1981 impulsada en plena dictadura cívico/militar en Chile, y que se caracterizó por la fuerte privatización del sector educacional, expresada en el cambio del sistema de financiamiento al modelo de subsidio a la demanda, cambios

en la Institucionalidad de los establecimientos y del personal docente y administrativo, del gobierno nacional a los gobiernos locales, sin que hubiese mediado evidencia concluyente sobre la necesidad de esta transformación y menos acerca de sus impactos positivos (Donoso, 2006). Este proceso fue acompañado de la incorporación masiva de empresarios privados a la provisión del servicio educativo mediante la política de financiamiento por subsidio, lo que ha significado literalmente que la educación pública pasó en el año 1981 de atender el 80% de la matrícula escolar a menos del 47% en el año 2010, siendo hoy el 49% cubierto por la educación privada subsidiada por el Estado (MINEDUC, 2011).

Estas transformaciones tuvieron un fuerte impacto en la educación pública chilena. Primero porque se asociaron a una reducción significativa del presupuesto público para la educación escolar durante la década de los 80, que en términos reales fue del 24% (González, 2003: 610), lo que se tradujo en un deterioro de la educación pública con impacto en varias generaciones siguientes. Además, concentró en la dirección escolar las tareas administrativas y de control de los procesos de cambio de la arquitectura del sistema, impulsados en la década de los 80, y que culminan con una ley de inamovilidad de los directores y directivos, que estuvo vigente al menos por la década de los 90 y que en forma gradual se ha podido cambiar, haciendo concursable –bajo determinados considerandos los cargos directivos, desde el año 1998 en adelante y con mayor fuerzas desde el 2006.

Los elementos expuestos configuran un escenario propio del sistema escolar chileno, diferente a la mayor parte de Iberroamérica, en tanto la matrícula escolar está repartida en términos casi equivalentes entre la educación pública y la particular subvencionada, y debido a que ambos sectores operan con criterios de funcionamiento muy diferentes, según se trate del ámbito público como del privado en los procesos de selección, formación y carrera profesional, situación que posee un alto impacto para la temática en análisis.

En el caso del sector público hay un conjunto de normativas que regulan, en distinto grado este proceso, mientras que en el sector privado es la oferta/demanda propia del mercado la que establece el orden y criterios a seguir, correspondiendo a cada propietario de establecimiento, sea persona natural o jurídica, la designación de los cargos directivos y su estabilidad laboral. Una segunda consideración que ha permanecido estable estas décadas -con matices menores de cambio- es que el Ministerio de Educación no posee atribuciones directas sobre los Gobiernos locales y los establecimientos de esa dependencia, sino solamente en materia curricular, pero no le compete la nominación de los directivos (ni de docentes) en tanto se cumplan con las normativas del Estatuto Docente. La Reforma del año 1981 promovió políticas de descentralización y desconcentración de la gestión del Estado enmarcadas en el Consenso de Washington, cuestión que implicó un diseño matricial ineficiente del sistema que parcialmente se corrige en la Ley General de Educación (2009), aunque se mantienen la falta de atribuciones directas del Ministerio en la selección y nombramiento de los directivos, por lo cual hay que entender estas políticas como cuestiones más bien generales.

Igualmente, hay que dejar en claro que en estos treinta años en consideración -producto de la institucionalidad que se le ha dado al sector educación- no ha existido una política pública de reclutamiento, formación, selección, perfeccionamiento y desarrollo de una carrera profesional de los directivos de centros escolares, y ciertamente, de no introducirse cambios en materia legal, de existir tales directrices no habrían podido ser implementadas más allá de lo que norma el Estatuto Docente. Por el contrario en los hechos ello no ocurrió, sino que se trató de una materia que fue objeto de medidas puntuales, y que esencialmente comienza a considerarse en forma sistemática desde el año 2000 en adelante, con la creación de una unidad preocupada de estos temas situada en la Dirección General de Educación del Ministerio, a lo que se suma la dictación, a mediados de

esa década, del Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005), y la puesta en marcha del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar – SACGE (MINEDUC, 2005ª), y posteriormente el asiento de esta materias en el Centro de Perfeccionamiento de los Profesores (CPEIP) entidad dependiente del Ministerio que albergó una unidad destinada al fortalecimiento del liderazgo directivo. No obstante, tanto esa unidad como el SACGE fueron descontinuados o minimizadas el año 2008/2009, poniendo en evidencia el rol secundario que las políticas ministeriales le atribuye a la dirección escolar, lo que queda plasmado incluso en el documento oficial de Política Educacional del Gobierno del Presidente Lagos (Bitar, 2005) en cuyo extenso texto casi no se menciona el tema del liderazgo y dirección escolar, ni hay una sección sobre esta materia.

Las políticas implementadas en los años 90 y del 2000 estuvieron centradas en la incorporación de ciertas innovaciones en materia de gestión orientadas a las prácticas en este campo, más que en políticas de mejoramiento de los perfiles de los cargos. A nivel local, con la obligatoriedad de las Comunas de realizar su Plan Anual de Educación (PADEM), que consulta condiciones, metas y dotación de recursos para impulsar el desarrollo educativo, y en ese mismo sentido se impulsaron innovaciones en los establecimientos con los Planes por cada unidad educativa (Proyecto Educativo Institucional PEI), que siguieron diversos formatos hasta llegar en la actualidad a propuesta que consideran un horizonte de desarrollo de cuatro años. También incorpora la rendición de cuentas por las autoridades y otras sugerencias consistentes con lo que se denomina la segunda generación de Reformas de la Gestión del Estado. Sin embargo, en ellas el papel de los Directivos sigue siendo más apegado a lo convencional.

Ciertamente las limitaciones derivadas de la inamovilidad de los directivos escolares, los problemas de comprensión entre el Ministerio de Educación y los proveedores públicos de Educación -los Municipios-, las fuertes demandas por mejorar los resultados de logros escolares implicaron que en las últimas dos décadas se privilegiara en la educación pública el trabajo docente, su formación y desarrollo. La labor con los directivos en este sentido -salvo situaciones puntuales, se pospuso para fines de los 90 y comienzos de la década siguiente, dado un conjunto de complejidades político/ técnicas que tenían que resolverse a fin de que estas medidas y políticas fuesen eficientes.

En la actualidad Chile tiene algo más de 12.000 establecimientos escolares, cerca del 55% de ellos son públicos y corresponden a las 345 comunas del país, pero en los hechos hay 150 de las 345 comunas que tienen diez o menos establecimientos escolares bajo su dependencia en el territorio (y menos de 3000 estudiantes en cada uno), ello conforma realidades muy particulares donde no es posible establecer una carrera directiva para su personal. Esta realidad la viven igualmente muchos de los más de 2.000 sostenedores privados (MINEDUC; 2009), por ello es que las discusión de los procesos que da origen a este trabajo se hace más compleja por la gran atomización de los propietarios de establecimientos educacionales, lo que no permite generar sistemas de reclutamiento, selección, formación y estímulo, sino en contadas localidades o para algunas empresarios privados que disponen de varios establecimientos.

A diferencia de otros países que tiene sistemas público/privados articulados que implican la aplicación de criterios comunes de carrera directiva, de remuneraciones, de promoción, en el caso chileno no existe ningún mecanismo legal que garantice esta situación, ni siquiera tratándose del mismo sector público. Ello responde al concepto clave que al mercado le corresponde ordenar y asignar los recursos, incluso es posible que el año en curso (2011) y otros tantos más adelante se implemente un programa de formación para 500 directivos en diversos formatos (MINEDUC; 2011ª) -se entiende por cada año- proyecto interesante pero que requeriría –a esa tasas de cobertura- de un horizonte mínimo de 10 años para tener un impacto decisivo en la renovación de los equipos

directivos solamente para la educación pública, sin contar su extensión a la privada. No obstante, según las normas vigentes, no implica que estos graduados serán incorporados al sistema público o privado, de no mediar modificaciones legales sustantivas en esta materia, que a la fecha no se han presentado a debate en el parlamento, lo cual podría significar que este esfuerzo anual podría verse amenazado por la falta de elementos vinculantes entre los aspectos señalados: formación, reclutamiento, selección, promoción y recompensa. Esta contradicción no es menor, y como señala Pavéz (2003), es difícil justificar que los regímenes laborales y de remuneraciones de los directivos y maestros que se financian con el mismo tipo de subsidio público sean tan desiguales según corresponda el empleador a un agente privado o público.

Adicionalmente, en el caso chileno el mercado educativo es básicamente un conjunto de mercados diferenciados más que un solo gran mercado. Se trata de realidades acotadas que tienden a funcionar entrópicamente con ciertas reglas de mercado, pero con adecuaciones importantes y en marcos territoriales definidos. Secundariamente, la movilidad laboral transversal en el mercado (cambio de institución) también es baja. Los maestros (y directivos) privilegian estabilidad laboral versus el aumento de sus ingresos económicos (Mizala y Romaguera, 2003: 549). Por su parte la movilidad horizontal es aún menor, no existe un sistema organizado de carrera funcionaria, regional o nacional, lo que reduce la posibilidad de articular criterios comunes en este plano (Mizala y Romaguera, 2003; Rama y Navarro, 2004; Rojas et al, 2006).

Los aspectos reseñados plantean un desafío de proporciones a la educación chilena y muestran la complejidad de la temática en análisis y la orfandad de soporte legal y financiero en que se encuentra en estos momentos, algo clave en la implementación de las políticas, abriendo con ello más dudas que certezas sobre las medidas que se requieren y su impacto en el corto plazo en el sistema educacional.

3.3 La selección de los directivos

Chile no posee “un sistema único” de selección de directivos educacionales que sea de aplicación universal y que represente una carrera funcionaria de creciente complejidad, responsabilidad y desempeño para los candidatos seleccionados, sino que combina aspectos propios de un funcionamiento de mercado para el sector privado, con algunas normativas elementales en el caso del sector público, las que se inscriben en los términos expuestos. En el caso de los establecimientos privados, se establece la plena la autonomía a los propietarios de estos centros educativos para optar por el camino más adecuado en la selección de sus directivos escolares, mientras que este proceso está normado en términos muy generales y básicos en el área pública, sin que exista una forma compartida, más allá de las propuestas de trabajo, que genere un precedente comparable en esta materia para el conjunto del sector público, sino que cada uno de los municipios del país puede adoptar diversos procedimientos sin que exista una carrera directiva vinculante en el sector, más allá del territorio del gobierno local.

Atendiendo a lo señalado, en Chile se ha transitado desde la visión del directivo escolar con competencias y más que nada con una definición de funciones que enfatizaban la dimensión administrativa[11] –propia de la década de los 80- plena reforma educacional del Gobierno militar,

11 Se le define como un cargo administrativo y no pedagógico, éste consideración se extiende –con salvedades- hasta estos días, como si la gestión tuviese objetivos paralelos y autónomos de las finalidades de la institución. Incluso en la educación superior ello es más patente, en las Universidades Estatales los cargos directivos (Rector, Vicerrector) no son de la planta académica son de la sección administrativa

hacia una que propugna un mayor liderazgo pedagógico –década del 2000- y que incorpora nociones modernas respecto de las funciones de los directivos. Estos enfoques han sido consistentes con las visiones pedagógicas dominantes en este el país en la educación pública y también por los equilibrios de fuerzas políticas en pugna que han sucedido en las tres décadas que se contemplan en el análisis. Sin embargo, el proceso de selección por competencias no se ha sistematizado aún, de hecho y haciendo historia, el Estatuto Docente, en el año 1991, fijaba que el requisito único para que un docente pudiera acceder a los cargos directivos, era contar con estudios adicionales de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional (Ley 19.070, 1991, art. 65°). No se especificaba la categoría de esos estudios, de manera que aseguraran cierta idoneidad a los candidatos y fueran un filtro para la selección. Incluso dejó la opción que de no existir postulantes con dichos estudios, el cargo podía ser ejercido por docentes sin especialización alguna. No es casual que en el Estatuto de 1991 la "cuestión directiva" tuviera tan poca relevancia. Se asumía que el centro del proceso educativo está en el aula y en los docentes. En el límite, la dirección escolar era vista más bien como un asunto de coordinación, ejercida temporalmente por docentes con cierta preparación adicional e incluso, a los directores y a los jefes de UTP se les consideraba "docentes-directivos". No se visualizaba ni menos se alentaba, un liderazgo centrado en lo pedagógico (Fundación Chile, 2010), cuestión que refleja una visión bastante reducida de aspectos que estaban en el desarrollo educativo de entonces. También, no es menor el hecho que en sus propuestas de políticas el Banco Mundial no priorizó el componente directivo, siendo consiste en esta materia con su poderosa influencia sobre la reforma educativa chilena.

En el año 1995 se introdujeron ciertas modificaciones a dicho Estatuto (Ley 19.410), flexibilizándole y avanzando en la incorporación elementos de gestión más modernos en lo dice relación con las funciones directivas. Se fijó un procedimiento de concursabilidad pública para cubrir las vacantes de nuevos directores de establecimientos municipales. Al producirse una vacante, cualquier docente que tenga los requisitos fijados puede hacer llegar su postulación a una comisión calificadora, quien posteriormente entrega el listado de candidatos para la decisión final del alcalde. El director seleccionado es titular del cargo por cinco años, puede reconcursar y en caso de no ser nuevamente seleccionado permanece en la dotación docente del municipio.

En la década siguiente y en paralelo al Marco de la Buena Dirección (2005), se dictó la Ley (Nº 20.006) que hace obligatoria la concursabilidad de los directores de los establecimientos municipalizados, acabando finalmente con la norma que permitía la existencia de los "Directores Vitalicios". Se fijó un procedimiento de aplicación gradual de esta norma para los directores que deben poner sus cargos a disposición, convocándose a concursos públicos para llenar estas plazas. En el procedimiento de selección del director se incorpora su *"propuesta de trabajo"* para el establecimiento al cual postula, la que debe ser debidamente ponderada por la comisión calificadora. Esto marca una diferencia sustancial respecto de los años anteriores donde lo principal era cumplir correcta y oportunamente con las instrucciones de la administración central y la dirección tenía un rolde asegurar que el establecimiento funcionara, más que atender el cumplimiento de objetivos pedagógicos[12].

12 Esta cuestión quedó plasmada en el sistema de financiamiento imperante hasta estos días. Los establecimientos escolares privados y públicos deben recibir el subsidio respetivo si cumplen con la realización del calendario escolar (total de semanas de clases) y con el currículo oficial (de no tener uno propio legalizado), ambas condiciones obligan al Ministerio de Educación a cursar el pago respectivo, sin que este factor esté asociado a resultados escolares de algún tipo. De forma que podría darse la paradoja que los estudiantes asistieran todos los días de clases y no aprendieran nada, igual el Ministerio y en este caso el país se obliga apagarle al empresario –público o privado- el subsidio establecido (para mayores antecedentes véase Donoso, 2011).

De igual modo en esta legislación se limita el poder discrecional del alcalde, de hecho, éste debe nombrar a quién figure en el primer lugar del concurso, y sólo mediante resolución fundada puede nombrar a quién esté en el segundo lugar. No obstante, el modo de acceder a esta posición directiva varía. Los directores de establecimientos municipales deben participar por ley de un proceso formal de postulación a un concurso público. En cambio en los establecimientos particulares, sean subvencionados o pagados, los directores son seleccionados en procesos menos formales y no competitivos, predominando la "invitación personal" de los sostenedores. Una consecuencia de este diferente modo de reclutamiento, es que entre los particulares suele existir una vía rápida de acceso al cargo, pasándose frecuentemente desde la posición de docente de aula a la posición de director, mientras que en el sector municipal se tiende a ir pasando por progresivos escalones de mayor responsabilidad directiva (CEPPE, 2010).

No obstante lo señalado por la ley, en el sector público no tuvo el impacto esperado porque no contempló el financiamiento requerido para absorber los costos del cambio de directivos, lo que redujo su eficiencia notablemente. En oportunidades la reconcursabilidad ha finalizado seleccionando a los mismo directivos para evitar los costos financieros del cambio, toda vez que la ley no contempló recursos adicionales para este proceso, los cuales para la mayor parte de los municipios –más aún los 150 más pequeños y con carencia de recursos- se trató de un tema de significación (Donoso y Arias, 2011).

En consecuencia, las políticas educacionales en Chile de manera incipiente, han seguido tenuemente la línea de dar mayor importancia al rol de la gestión escolar y en particular de los directores, como mecanismos para avanzar en los procesos de mejoramiento escolar. Desde el año 2003 se han puesto en marcha una serie de políticas que dan cuenta de su importancia, es así como en el año 2004 se aprueba la Ley de Jornada Escolar Completa (JEC) quien describe que la función principal del Director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. Además, junto con avanzar en la definición de funciones el Ministerio de Educación ha venido trabajando en la construcción y difusión de un marco de actuación para los directivos escolares, bajo el supuesto de que solo es posible mejorar la calidad de la dirección y gestión escolar en la medida que hay claridad sobre las competencias básicas que deben poseer los líderes (Fundación Chile, 2010). Por su parte, el Marco para la Buena Dirección, que tiene por objetivo fijar las competencias profesionales, paradojalmente de quienes ejercen y no de quienes postulan, establece un referente común para quienes desempeñan cargos directivos en los establecimientos escolares.

En suma, durante los últimos veinte años hay un tránsito incipiente e incompleto hacia la selección por competencias de un director, aunque progresivo hacia una nueva valoración de la dirección escolar, cuyo foco esté en la mejora sustentable de la calidad educativa del establecimiento y en el despliegue de su proyecto educativo pertinente con esa misión. Esta nueva visión del director/ equipo directivo, se consagra definitivamente en Ley General de Educación, [LGE] (Ley N° 20.370, 2009), que tras largas negociaciones sustituyó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada casi en el día final de su ciclo dictatorial, la cual estuvo en vigencia casi dos décadas, con cambios muy menores.

En noviembre del 2010, el actual gobierno anunció una importante reforma en la política hacia los directores de establecimientos escolares, que apunta a valorizar fuertemente su función, mejorar sus condiciones laborales, potenciar sus atribuciones y reformular su formación, quedando una vez más en la nebulosa el proceso de selección por competencias. Por lo mismo, si bien varias de las medidas anteriores requieren todavía un proceso de discusión legislativa, confirman al menos en el plano de intenciones, la preocupación que se está poniendo en este tema y hace aún más relevante

la pregunta sobre cuáles son los procesos de selección de directivos más efectivos que conlleven a lograr los grandes desafíos que la escuela requiere.

En la actualidad, además de las debilidades expuestas, sería indispensable poner en evidencia la necesidad de generar un sistema articulado de reclutamiento, selección, formación inicial y avanzada, inserción y acompañamiento en el desempeño, con mecanismos de incentivo a lo largo del ciclo de trabajo, cuestión que no está presente ni en el plano de las intenciones, y que además se enfrenta a complejas tramas políticas para que pudiera ser implementada.

Por otra parte, el problema central de esta preocupación por el mejoramiento del liderazgo escolar es que esencialmente está reducido a una visión gerencial convencional, trasladada con cierto mecanismos desde la empresa privada productora de bienes básicos, desprovista de una concepción pedagógica de mediano y largo plazo que exceda el tema de los logros de aprendizaje y se proyecte en las otras cuestiones claves que dicen relación con el pacto social hoy en crisis. En razón de ello, es importante poner atención en los temas de institucionalidad y liderazgo que son relevantes para el desempeño educativo y que implican también una sólida definición del quehacer educacional del Centro Educativo como también –en el caso de la educación pública- del gobierno local respectivo del sector, situación que no ha ocurrido del todo, sino esporádicamente y en algunas materias. En razón de ello este desbalance en otorgar al directivo un conjunto de competencias y atribuciones sobre los resultados, siendo un factor clave, requiere del equilibrio necesario de propuestas educativas que sustenten las competencias adecuadas para que la escuela mejore y la disponibilidad de los recursos pedagógicos: infraestructura, equipamiento, como también dotación docente adecuada y pertinente, pues resulta imposible hacerlo solamente desde el trabajo directivo. La necesidad de reposicionar el trabajo directivo en los términos empresariales encontró tierra fértil, más que nada por las carencias que al respecto daba cuenta la situación chilena en las últimas dos décadas en lo interno y fundamentalmente en su comparación externa (PISA). No obstante la lectura que se hace de estos resultados es muy incompleta, por cuanto muestran que la crisis educativa es de todos los segmentos, privado pagado, subvencionado y público, y no restrictiva este último factor; y confirman el peso desmesurado de los factores de origen socioeconómico de la población sobre los resultados escolares finales (PISA, 2009), cuestión clave que la visión de la gestión empresarial no incluye en su justa dimensión, al menos en lo que se refiere al ámbito de lo público. Para una adecuada proyección en el mediano y largo plazo de la educación pública se necesita salir de las visiones gerenciales convencionales y acercarse más a la concepción de gerencia pública (Barzelay, 2001) que también tiene una larga tradición, cuyos desafíos se enmarcan en lo que se ha denominado la tercera generación de reformas a la gestión del Estado (Marcel, 2002). Finalmente, es importante homologar los criterios de reclutamiento en este ámbito con los de la Alta Dirección Pública, algo que fue insinuado por las actuales autoridades al plantear que los programas de formación de directivos, han de ser cada vez más eficaces, transparentes y coherentes a fin de validar a los futuros líderes. No obstante estos procedimientos (Alta Dirección Pública) también están en crisis por cuanto han adolecido de dos cuestiones centrales para su sustentabilidad: primero, que deja a la autoridad política mucha discrecionalidad para seleccionar a los elegidos de la propuesta final, como también en segundo lugar, les deja discrecionalidad para poner fin al nombramiento, cuestiones que deben tener un mayor equilibrio en el área educacional, dada la forma como operan los ciclos educativos.

3.4 La formación de los directivos

Al tenor de las políticas implementadas en estos treinta años, es consistente señalar que existieron y existen intentos de formación y de profesionalización de directivos en este ámbito como iniciativas propias de centros de formación superior y algunas también del mismo Ministerio de Educación por intermedio del Centro de perfeccionamiento de Profesores (CPEIP), aunque son parte de la política oficial en esta materia. Dichos programas poseen enfoques y perspectivas muy disímiles, lo que representa la falta de una política más clara en esta materia y fundamentalmente de un diagnóstico compartido sobre la situación actual de la dirección escolar. En la formación avanzada se produce una situación similar pero con un rango de variabilidad menor. El hecho que se encuentren acreditados en la Comisión Nacional de Acreditación solamente dos programas de Magíster en formación directiva escolar, da cuenta de la brecha de la disciplina y de la necesidad de fortalecer vivamente este campo disciplinario[13].

El mismo CPEIP instaló un programa de formación y perfeccionamiento localizado en los territorios pero de alcance menor, iniciativa que sólo pudo ser implementada por unos nueve años antes de su reprogramación. Ello se ha combinado con diversas estrategias puntuales que se han sucedido en estas décadas, pero sin que se haya trazado grandes orientaciones en el plano de la formación sistemática y a largo plazo de directivos educacionales. Ello ha dado pie a que existan cursos y programas puntuales en esta materia que han venido sucediéndose sistemáticamente en el área particular, y que han atendido los requerimientos del sector (FIDE y hoy FIDECAP).

Podría decirse entonces que las estrategias han girado conforme iniciativas locales o a políticas reactivas, donde desencadenan medidas puntuales o locales, no sin impacto pero que de estar debidamente articuladas su replicabilidad sería mayor. Por consiguiente, los procesos de formación por competencias, comprendido como: el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas de la persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad (Feliú y Rodríguez, 1996), es identificado actualmente en Chile como otro gran nudo critico. La inexistencia de procesos de formación inicial para Directores, que le permita asegurar estándares de desempeño profesional, es decir, con las competencias necesarias para ejercer un papel pedagógico y de gestión en un establecimiento, en función de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, aún se encuentra en etapa de discusión, con grados muy incipientes de avance. En el sector particular, son cuestiones que se resuelven por procesos de búsqueda selectiva de candidatos o bien por procesos de reclutamiento y formación al interior del establecimiento. En el sector particular con menores recursos estas cuestiones están en un grado mucho menor de desarrollo, mientras que en el sector público, salvo excepciones la situación más allá de las normas legales, se diferencia poco de lo expresado.

En términos generales, la formación de base de los directores es –por lo general- la de profesor. De acuerdo a la información oficial (MINEDUC, 2008), el 98,9% de ellos tiene un título en educación. La gran mayoría (59%) es formación inicial profesor de Educación General Básica, seguido de los docentes de educación media (23%). No es sorpresa pues la misma legislación (Estatuto Docente) esta exigencia y solo permite, por la vía de la excepción, que otros profesionales ejerzan esta posición (Weinstein et al, 2009), situación que se busca cambiar con la Ley General de Educación. Igualmente no es extraño que la mayor cantidad de directores que han continuado estudios sistemáticos de postítulo sean los de escuelas básicas urbanas (CEPPE, 2009), pues se asocia con el costo/oportunidad de estos procesos y con las exigencias para mantener su desempeño, las cuales

13 Efectivamente al 09/05/2011 han sido acreditados el Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional de la Universidad de Talca (6 años) y el Programa de Magíster en Dirección Escolar, de la Pontificia Universidad Católica de Chile (5 años).

en el sector público han implicado un incremento del credencialismo. En una muy alta proporción, han seguido sus estudios más allá del título inicial, incluyendo un numeroso grupo que ha realizado Magíster e incluso Doctorado. Estudios señalan que los que alcanzan una mayor formación son los directores pertenecientes a establecimientos con dependencia municipal por sobre los de dependencia privada. Esto puede explicarse por el sistema concursable de acceso al cargo en el sector público, en que las credenciales de perfeccionamiento son consideradas (Fundación Chile, 2010), como esencialmente porque los criterios de permanencia en el sector privado no son los de desempeño profesional estricto, sino que se vinculan con otros criterios de desempeño acordes con el Proyecto Educativo del Establecimiento[14].

Por otra parte, los directores en ejercicio en una proporción mayoritaria e importante, han accedido a instancias de formación específicas para su función. La oferta ha sido creciente y pródiga, en efecto, un estudio del MINEDUC (2007) reportó que de más de 4.500 programas de perfeccionamiento, incluidos en el Registro Público del CPEIP, un número cercano a 300 indicaban explícitamente estar dirigidos a directivos y jefes técnicos. Junto con este esfuerzo de las universidades e institutos por formar directivos, el mismo Ministerio de Educación, a través de su Programa de Liderazgo Educativo, desde mediados de la década del 2000, ha buscado capacitar y actualizar a directivos, por medio de talleres realizados a nivel comunal, habiendo participado hasta el año 2009 cerca de 4.000 directivos (principalmente del sector municipal). No es de extrañar, que el tiempo de capacitación de los directores en Chile sea muy superior al de otros países de la región -más que duplicando-, por ejemplo, al de argentinos o paraguayos de escuelas básicas (UNESCO-WEI, 2008). La evidencia disponible en Chile, si bien es insuficiente todavía, pone en duda la calidad y pertinencia de la formación antes señalada. Si bien la mayoría de los directores en ejercicio ha seguido cursos de especialización, éstos se han enfocado principalmente en temas administrativos más que de gestión pedagógica, cuestión que sugiere la ausencia de formación más concentrada en este último.

Estadísticas del MINEDUC, obtenidas a partir del SIMCE del año 2005, señalan que 86% de los directores afirmaban haber seguido cursos de especialización en administración educativa, mientras que sólo 1,5% en temas curriculares. Por otra parte, el propio Ministerio de Educación ha considerado que la formación en servicio de los directores tiende a ser frontal y enciclopedista, desarrollando escasamente las competencias que pudieran repercutir en un mejor desempeño práctico –en particular en lo que refiere al apoyo y guía de la labor de los docentes de aula (Weinstein, 2009). Lo señalado ratifica que el país no posee formalmente una política de Estado en materia de preparación inicial y avanzada de docentes para los directivos escolares (Pont et al, 2009), que incluya una dimensión previa a su ingreso al servicio. En la práctica, los docentes optan dentro de una oferta diversificada a cursos para "directivos de escuela" de diferentes status: cursos simples, postítulos, postgrados, etc., buscando en estos programas una manera de acceder a un cargo directivo. Esta misma oferta es usada por un grupo importante de líderes que busca en ella una alternativa de perfeccionamiento y actualización (en servicio). Sin embargo lo más complicado a nivel de costos para el sistema educativo es que no existe en el país un sistema de inducción al cargo, una instancia formal u oportunidad formativa que ponga foco en esta compleja etapa de inmersión de los directores noveles en su función y reduzca los costos directos e indirectos de aprendizaje de su ejercicio inicial al respecto (Weinstein, el al, 2009). La siguiente comparación realizada por la OECD da cuenta de esta limitación chilena:

14 Entre los que destacan fidelidad religiosa o ideológica, identidad con el proyecto educativo y otros que se relacionan también con su desempeño técnico, los cuales han ido aumentando su gravitación.

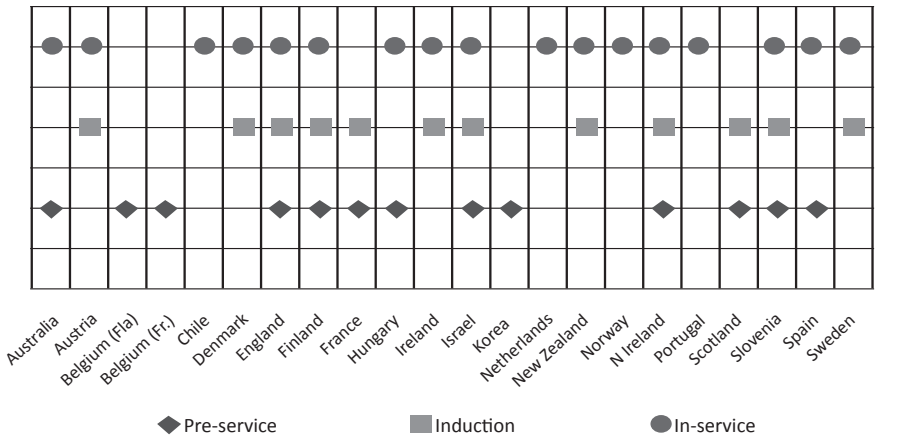


Figura 1: Formación de Directores en distintos países del mundo. (OECD, 2008)

Esta falta de preocupación en la formación inicial directiva probablemente es subyacente a una constatación importante: su falta de incidencia en las prácticas directivas mismas. Atender esta problemática con políticas efectivas de formación e inducción es crítico, así como mejorar la información que existe sobre los programas de formación (en servicio), sus contenidos y orientaciones pedagógicas, para establecer en qué medida se ajustan a lo que la evidencia señala sobre prácticas efectivas de liderazgo pedagógico y competencias directivas y que van en la dirección del mejoramiento escolar. Como señala Pont et al (2009), la formación de directores debe ser entendida como un proceso continuo que guíe y acompañe (a los directores) durante todo el ejercicio de su profesión y que los ayude a enfrentar los cambios que afrontarán a lo largo de los años. También, idealmente el desarrollo del liderazgo empieza con la formación inicial docente, donde debiese ser reclutado como candidato a director, según el talento demostrado para esta labor, lo que implica una formación con proceso de inducción en los primeros años de ejercicio como director. El director experimenta luego un proceso de desarrollo profesional en el que adquiere conocimientos propios del trabajo y a su vez recibe los conocimientos acumulados de líderes con mayor experiencia (Pont et al, 2009). En este sentido, los programas pueden estar enfocados para profesionales que aún no han ejercido como directores (programas pre-servicio), para profesionales que recién inician su carrera (entrenamiento de inducción) y para directores que se encuentran en el ejercicio de la profesión (entrenamiento en servicio). Se exponen dos de los referentes principales que han operado en el país en la última década para orientar el quehacer de los directivos escolares en servicio.

a) Marco para la Buena Dirección del Ministerio de Educación

Esta propuesta del Marco para la Buena Dirección[15] (MINEDUC, 2005), se expresa como un elemento orientador para el desarrollo profesional y la evaluación de los directivos escolares en ejercicio, a partir de un conjunto de dominios y criterios acerca del quehacer directivo, los cuales no tuvieron una expresión legal que sustentara esta idea inicial de carácter evaluativo. No obstante, se trató de un paso sustantivo en la especificación de la nueva función directiva, al definir un conjunto de estándares dirigidos a orientar el accionar de estos actores. Junto con precisar las competencias para la buena dirección, el Marco reconoce el complejo rol del director y de los docentes que cumplen funciones directivas y técnico pedagógicas en la actualidad.

15 Es importante señalar que con antelación se había generado un documento oficial del Ministerio de Educación denominado el Marco para la Buena Enseñanza (septiembre 2003), dirigido a los docentes.

El Marco refuerza el rol de los directivos y sus atribuciones pedagógicas, administrativas y lo financieras (Ley 19.979), además identifica y precisa cuatro dimensiones claves a la función directiva: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, y gestión del clima y la convivencia. Para cada dominio el Marco define criterios orientadores para la acción que se presentan resumidamente en la siguiente figura (Nº 2).

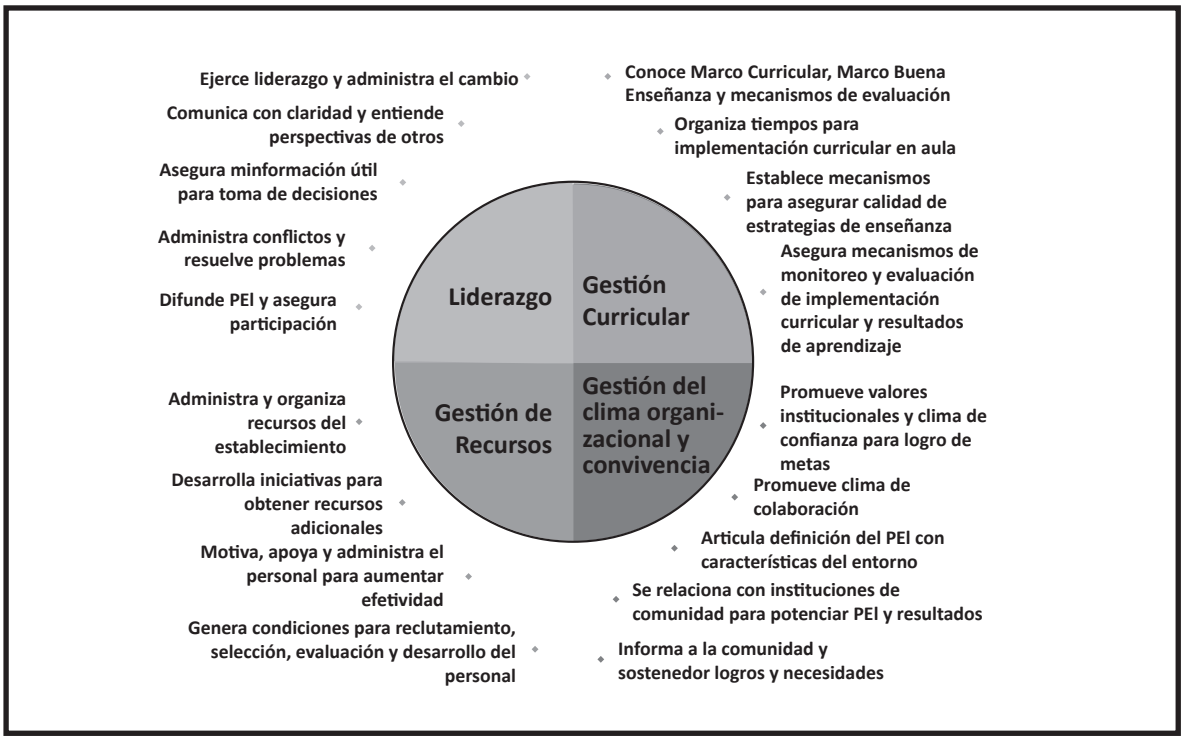


Figura 2: Marco para la Buena Dirección. MINEDUC, 2005

Según esta propuesta (el Marco), los propósitos centrales del trabajo del director es liderar y conducir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, a fin de obtener logros de aprendizajes en sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa.

Esta iniciativa plantea una visión colegiada de la dirección, en que se fomenta la construcción de un equipo directivo, actuando el director como articulador y líder dentro de una cultura participativa. Por lo mismo, promueve la incorporación de profesionales con un alto nivel de conocimiento en herramientas de liderazgo y de gestión educativa, como simultáneamente, de atributos destacables tanto profesionales como personales, los que a nuestro entender, idealmente deben ser desarrolladas en la formación e inducción previa al cargo, y no después, como se infiere, con el riesgo que además ello nunca se llegue a materializar. Por otro lado, es importante esclarecer para luego definir – dada la abundancia teórica existente- cuales son las competencias funcionales efectivas, distinguiendo perfiles claros para un Director, y competencias conductuales más adecuadas dados los diferentes contextos en que se mueve un director en Chile - que permitan sustentar dicho cargo, de manera que conlleve al mejoramiento escolar en forma permanente y no momentánea.

b) Modelo de Competencias Directivas propuesto por Fundación Chile

Debido a la creciente importancia otorgada al liderazgo en el ámbito educacional y la reconocida complejidad del rol de quien lo ejerce, han surgido, a nivel nacional e internacional investigaciones que caracterizan y sistematizan las distintas competencias propias del líder escolar, buscando definir los perfiles ideales de los cargos directivos, facilitando el desarrollo de programas de formación acordes a los estándares de cada país o contexto. Es el caso de países como Nueva Zelanda y el Reino Unido, donde se define qué necesitarían saber y ser capaces de hacer un líder (OECD, 2008).

La formulación de estándares válidos y confiables debe sustentase sólidamente en los resultados de investigaciones (Invargson et al, 2006). Cibulka (2009) refuerza la importancia de la investigación enfatizando que los programas de formación que busquen dar un buen entrenamiento y se orienten hacia las necesidades críticas de los directores en el sistema escolar, deben basarse en los resultados acerca de las prácticas y técnicas de entrenamiento efectivas. Por tanto, es importante identificar debidamente –para sistematizar la discusión- cuáles son las competencias críticas para un liderazgo directivo efectivo y cómo estas competencias pueden orientar la formación. Por consiguiente, tras elaborar, difundir y utilizar el Marco para la buena dirección, el Ministerio de Educación tomó la decisión de avanzar construyendo perfiles de competencias directivas que siendo fieles a lo establecido, trascendieran las competencias específicas requeridas para una dirección efectiva. El punto de llegada sería el perfil base para la construcción de un mapa de desarrollo profesional para los directivos escolares en Chile (Weinstein, el al, 2009). El desarrollo de esta tarea fue responsabilidad del Área de Educación de Fundación Chile, que para obtener más especificidad, para permitir superar una debilidad evidente del Marco para la Buena Dirección, que describe detalladamente la complejidad de la labor directiva solo desde la perspectiva funcional, definen un conjunto de competencias funcionales, distinguiendo perfiles para Director, Jefe Técnico, Inspector General y Orientador y, complementariamente, cinco competencias conductuales críticas para un buen desempeño directivo (Uribe, 2008), las que se presentan resumidamente:

Competencias funcionales y conductuales	
Gestión Institucional	• Gestionar los procesos a su cargo • Gestionar el crecimiento de la escuela • Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y asistentes de la educación • Gestionar recursos humanos
Gestión Curricular	• Generar condiciones para la gestión de contenidos curriculares • Asesorar a los docentes en sus procesos de aprendizaje enseñanza • Desarrollar estrategias educativas del establecimiento • Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje • Orientar a los estudiantes y sus familias • Orientar a los alumnos hacia su desarrollo futuro

Gestión de la Convivencia Escolar	• Gestionar la interacción y convivencia escolar • Prevenir situaciones de riesgo psicosocial • Gestionar Redes sociales
Competencias Conductuales	• Liderazgo efectivo • Gestión de la innovación • Compromisos social • Comunicación para la interacción • Trabajo en equipo

Tabla 1: Resumen Modelo competencias directivas. (Fundación Chile, 2010

Este modelo ha sido aplicado en el marco del Sistema de Evaluación de Competencias directivas que la Fundación implementa en escuelas en el país, además de traducirse en un ejercicio piloto para la creación de una Asignación de Excelencia Directiva, que el Ministerio de Educación encargó diseñar al MIDE - UC[16] y Fundación Chile (Weinstein et al, 2009).

En síntesis, es posible visualizar que ambas iniciativas, comparadas con la clasificación de Villa et al (2007) que corresponde a un trabajo desarrollado sobre el mismo objeto de estudio, permite establecer algunas conclusiones provisionales que son relevantes para el análisis realizado. En primer lugar las dos iniciativas analizadas para Chile, así como la de contraste (Villa et al, 2007), dan cuenta de un grado de similitud importante en el marco y sus dimensiones, por ende, las competencias dominantes son consistentes y compartidas. Segundo, hay plena convergencia respecto de las competencias de orden sistémico. No obstante, en tercer lugar, aquellos aspectos relacionados con las competencias de orden instrumental e interpersonal, en ambos modelos desarrollados en Chile no son considerados con el detalle expuesto en el modelo de Villa ya citado, tal como se observa en la tabla siguiente (Nº 2). Creemos que se trata de un aporte que debe ser integrado a los modelos de aplicación en Chile, pues se apunta a dimensiones relevantes para el ejercicio profesional del cargo, en especial para la educación pública.

En cuarto lugar, en el cuadro no se presenta del todo detalladamente las competencias relativas a la gestión curricular, cuestión que es mejor desagregada en los dos modelos descritos previamente, si bien no hay contradicciones en estos aspectos sino grados de precisión diferente. Finalmente, se puede sostener que en la actualidad las iniciativas de formación por competencias de un directivo escolar en Chile se encuentran en una etapa de iniciación, como se ha revisado, el foco de las preocupaciones se ha situado en capacitar a los que se encuentran en ejercicio y en menor medida a quienes les sucederán.

16 MIDE – UC, entidad especializada en medición de atributos, dependiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Clasificación de Competencias		
Categorías		Competencias
Instrumentales	*Cognitivas*	Pensamiento reflexivo, lógico, analógico, sistémico, crítico, creativo, práctico, democrático, participativo
	Metodológicas	Organización del tiempo Estrategias/ aprendizaje Resolución de problemas Toma de decisiones Planificación
	Tecnológicas	PC Herramienta de trabajo Gestión/bases de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal Comunicación escrita Manejo idioma extranjero
Interpersonales	*Individuales*	Automotivación Resistencia/adaptación al entorno Sentido ético
	Sociales	Diversidad y multiculturalidad Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos Negociación
Sistémicas	*De capacidad emprendedora*	Creatividad Espíritu emprendedor Capacidad Innovadora
	De organización	Gestión por objetivos Gestión de proyectos Desarrollo de la Calidad
	De liderazgo	Influencia Consideración personalizada Estimulación intelectual Delegación y empowerment
	De logro	Orientación al logro

Tabla 2. Modelo de Villa, Poblete et al (2007) de Clasificación de Competencias

De todas formas, muchas iniciativa de formación e inducción requieren de una discusión legislativa previa, así como una mejor definición -dados los contextos en que se mueve un Director de establecimiento escolar en Chile- de las competencias funcionales y conductuales, y ciertamente del sector en el cual ha de trabajar (público o privado) pues requiere de dimensiones diferentes en algunos contextuales y procedimentales, de manera que los procesos de licenciamiento o certificación inicial de competencias, basados en estándares de desempeño profesional, cuenten

con el respaldo adecuado y solvente para su puesta en marcha y lo que es más importante, aseguren su efectividad.

3.5 Evaluación de las competencias directivas

Como es dable suponer, las funciones de los directivos escolares en estos últimos treinta años se han tornado más complejas y exigentes, cuestión que ha implicado procesos de adaptación -a veces más forzados- para cumplir demandas de tiempos de ejecución diferentes –usualmente menores- y de criterios de evaluación crecientemente más precisos y con nuevos ámbitos de atención, tanto en la gestión pública como en la privada. No obstante lo cual, la mayor parte de los referentes empleados son más bien sistémicos y se vinculan esencialmente con resultados generales: incremento de los aprendizajes en pruebas nacionales o en el acceso a las Universidades – de preferencia las tradicionales- no existiendo un sistema aceptado de variables e indicadores que de cuenta de los resultados en los ámbitos de la gestión, salvo en algunas realidades muy particulares usualmente en los extremos de la estratificación social. En forma consistente con las nuevas visiones de la gestión educacional y de los equipos de gestión, los criterios de evaluación han pasado de una perspectiva contable -propia de los años 80- a una de responsabilidad sobre los procesos y productos, y en el caso chileno se está iniciando en tránsito hacia la evaluación de impacto (Ball, 2008), dimensión que está en ciernes. Estos cambios en la visión de la evaluación y de los liderazgos responden a exigencias hacia la institución escolar provenientes del complejo escenario social y de las fuertes demandas por resultados en logros de aprendizaje. Si bien la intensidad y foco de atención pueden ser diferente según se trate de una entidad pública como privada, lo cierto es que tienden a converger los criterios evaluativos de los directivos, en tanto se van asemejando sus condiciones de trabajo, lo que en el caso chileno se busca intencionadamente por la autoridad política nacional, mediante un conjunto de medidas que tendrían por finalidad aumentar la autonomía decisional de los directivos escolares del sector público, a la par del incremento de su responsabilidad sobre los resultados del establecimiento, algo que se ha buscado impulsar en la última iniciativa del gobierno en la materia: los Liceos de Excelencia (Liceos Bicentenario, 2011). No obstante, las nuevas estrategias evaluativas de las competencias directivas difieren desde lo público a lo privado. En el primer ámbito, la transición hacia modelos gerenciales es mucho más lenta que en el ámbito privado. Ello responde a condiciones de desarrollo y exigencias directas e indirectas muy diferentes. Los privados no suelen atender cuestiones de política social que los públicos consideran de forma indivisible de su rol educativo, igualmente, los privados pueden desligase del cumplimiento “del derecho a educación” por cuanto finalmente es garantizado por los establecimientos del Estado. Ello marca la estructura evaluativa de las competencias directivas. Para los establecimientos privados pagados, el tema son los resultados escolares de los alumnos (establecimiento) y la disponibilidad de recursos en pos de esa meta, sin que existan atenuantes mayores para su incumplimiento de no ser la falta de recursos financieros. Por lo mismo, la evaluación de competencias se realiza ex – ante, según diversos criterios de aproximación a un perfil de la gerencia empresarial, sumando a ello el manejo de la impronta del establecimiento y de las habilidades de manejo de recursos humanos y ex – post, con los resultados en las mediciones referentes –SIMCE y PISA (IIDE, 2009). Ello se traduce en la respuesta a los intereses de los padres por conseguir resultados educacionales de calidad, y tratándose del sector público, al cumplimiento de estándares de logros semejantes a los niveles regionales (Pont et al, 2009: 192 -193), lo que en el caso chileno es variable dada la plena autonomía del sector privado en esta materia.

En el sector público los estándares de resultados de logros escolares han comenzado a ser crecientemente más relevantes, pero debido a la alta descentralización con que operan los sistemas de educación pública local no es posible establecer parámetros comunes que sean confiables. Sin embargo, estos aspectos suelen combinarse con la necesidad social de un acceso más equitativo y amplio a la educación, junto a presiones por una participación más democrática en las escuelas, aspectos aún no generalizados. Estas últimas cuestiones tampoco son consensuadas, habiendo gran diversidad al respecto. La evaluación de los directivos públicos es un tema reciente, de algo más de una década de data, que está asociada a los cargos concursados con proyectos educativos por los cuales los directivos han de responder, pese a que muchos de los proyectos ganadores no tienen una estructura de metas precisa que permita discernir respecto del grado de logro alcanzado y del involucramiento de las competencias directivas en este marco. Por tanto, existe la voluntad para que los directivos del sector público sean los líderes educativos de los establecimientos escolares. Sin embargo, el desempeño de sus funciones y tareas no es controlado de manera consistente y sistemática, puesto que los directores no son habitualmente evaluados. Por ello, es difícil comprender la ausencia de un sistema de evaluación que mida las competencias directivas –como se planteó en apartados anteriores- más bien hay un sistema complaciente que no va de la mano con su rol.

El Marco para la Buena Dirección como también el SACGE proponían instancias y criterios hoy dejados de lado. Sustitutivamente han sido reemplazados por el mecanismo incorporado en la Ley de Subvención Preferencial (LSP) como estrategia evaluativa de este último tiempo - propiciada por el MINEDUC- la rendición de una cuenta pública a la comunidad por parte del directivo superior, explicitando gastos realizados para mejorar el equipamiento, los objetivos de aprendizaje de los alumnos y las acciones para alcanzarlos. Sin embargo, si un director no realiza del todo bien sus funciones, debe esperarse que termine su período (cinco años) para volver a concursar el puesto. Además, al finalizar su período el director puede volver a concursar y si no gana, el empresario debe reubicarlo en algún establecimiento de la comuna, sea en un cargo directivo o en trabajos administrativos, todo esto sin reducir su salario. Rara vez el director vuelve al aula. En la práctica esto provoca que el cargo de director sea –en el caso más intensamente evaluado- de "lenta rotación", sobre todo en municipios con menos recursos. A nuestro entender, para que exista una proyección de lo realizado, la rendición de cuentas debe estar vinculada con indicadores y parámetros de comparación con otros establecimientos similares, con un grupo equivalente y con el universo nacional.

La política impulsada con el cambio de administración del Estado el año 2011, incentiva la autonomía de los centros escolares, incluyendo los de carácter público, pero nuevamente repite el mismo problema: no propone una política clara respecto de los Gobiernos locales en esta materia, lo que dificulta este proceso autonómico por cuanto el Directivo es contratado por el Alcalde de la Comuna y no por el Ministerio. Por ello la autonomía tiene un límite muy preciso para el Director; la aceptación de la gestión por parte del Alcalde, no considerado en los criterios de evaluación del Ministerio de Educación, y puede ser mucho más trascendente que los logros del mismo establecimiento.

A partir de 1990, se activó un proceso de cambios profundos en el sistema educativo chileno para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza. En este contexto se realizaron importantes innovaciones en la política educacional y en sus instrumentos, incorporando el Ministerio de Educación el "Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados" (SNED), contemplando la entrega de beneficios económicos (Subvención por Desempeño de Excelencia) para establecimientos y docentes de mejor desempeño. Consideramos inconveniente utilizar directamente el SNED, para la evaluación directiva –como se ha propuesto últimamente - puesto que incorpora elementos que no dependen de la gestión.

La gestión integral de los establecimientos, iniciativa recurrente que itera con diversas denominaciones cada cierto tiempo el ámbito de la educación, no está exenta de exigencias importantes en la organización educativa, tales como: la profesionalización y el liderazgo de los directivos (Mártin, 2001). Esto contrasta con ciertas políticas del sector particular subvencionado -y no menos del municipal- que promueven exactamente lo contrario, diminuyendo el poder discrecional del director, manifestándose por ejemplo, cuando los directores pretenden incrementar el número de profesores del establecimiento o disminuir el número de alumnos por curso, lo que produce resistencia del empresario dado que generaría aumento del gasto. La situación señalada produce también una falta de compromiso en su responsabilidad por los resultados alcanzados, al no sentir el director/a autoridad plena en el proceso educativo que se desarrolla en el seno del establecimiento, tanto que los resultados como los recursos tienden a ser vistos como externos a ellos. Por ende, esto difiere con la pretensión que la evaluación del desempeño sea sobre la base del cumplimiento de metas institucionales, y que su compromiso de desarrollo profesional esté acorde con estándares de desempeño.

Las competencias de gestión de los directivos de instituciones escolares, comprendidas como "*la capacidad de conectar conocimientos, habilidades, actitudes e identidad profesional que sean relevantes para una situación con las características personales y desplegarlas de forma integral para hacer posible una actuación adecuada en situaciones profesionales específicas*" (Krüger 2009: 118), de ser adecuadamente medidas permitirán determinar las acciones de los directivos y sus consecuencias en el desarrollo de las instituciones educativas que dirigen. En esta línea estudios presentados por la Fundación Chile exponen la ausencia de competencias como del interés de los directores por entregar apoyo técnico a los docentes para la enseñanza en aula. Esta falta de competencias de los directores es detectada y explicitada por los propios docentes. Asimismo, cuando se les consulta por las capacidades y habilidades de sus directores, éstos resultan bien evaluados en las más cercanas a la gestión (rendición de cuentas, dirección de reuniones o administración de recursos financieros), mientras que son más cuestionados en lo atingente a la instrucción, p.ej.: planificación de la enseñanza, evaluación de aprendizajes o manejo de estrategias pedagógicas (Weinstein et al, 2009).

Por otro lado, el acceso a un puesto directivo –principalmente por docentes - es considerado como un avance en la carrera académica de un profesor y también es un logro personal y un compromiso con la institución que va a dirigir. Pero, generalmente la mayoría de los profesores en servicio al ser promovidos a puestos directivos carecen de una formación en competencias funcionales y conductuales, debido a que se han dedicado principalmente a la docencia, como se señaló, en Chile los programas de formación en estas habilidades son escasos, heterogéneos, sin una política pública al respecto.

En el caso chileno la gestión escolar está muy huérfana aún de criterios definidos que sean un apoyo instrumental para determinar su estado actual y para guiar al directivo en esta tarea. Las herramientas en operación o provienen del enfoque gerencial, con escasa adaptación a la educación, o en su defecto han sido descontinuadas más por razones ideológicas que técnicas, como es el caso del Marco para la Buena Dirección y SACGE, y en el sector privado no hay parámetros comparativos que tenga validez para el sector ni tampoco aspiraciones al respecto. Así, es una falencia crucial que debe corregirse a la brevedad a fin de elevar la calidad de la gestión en forma sostenida y sustentable.

La gestión escolar implica que un directivo debe realizar un conjunto de acciones pedagógicas integradas a las gerenciales, aplicando estrategias estructuradas convenientemente para influir en

los sujetos, de manera de permitir conducir un sistema escolar desde el estado inicial al deseado con vistas a cumplir los objetivos sociales determinados (Mártin, 2001). Por lo mismo, es esencial disponer de un sistema de evaluación con instrumentos apropiados que impliquen medir su actuación en forma periódica y transparente para poder juzgar en forma efectiva el desenvolvimiento de su rol. No basta con definir marcos de actuaciones -que en teoría permiten orientar la labor de un directivo- si posteriormente no son evaluados.

A pesar de lo señalado, hay un factor adicional que es de gran impacto: el grado de empoderamiento de los directivos en sus cargos. En el caso de los directores de establecimientos públicos, suelen ser vistos como docentes que desempeñan otro rol, a veces con carácter temporal y en otros casos con mayor permanencia, pero se trata de una situación adicionada a su condición de profesor. Mientras que en los establecimientos particulares son vistos más como ejecutivos de confianza de los propietarios que como representantes de los docentes. Esta materia no solamente define el accionar docente sino que la forma como uno u otro ejerce su liderazgo. Sin embargo, estos liderazgos en el caso chileno no reditúan directamente en mejores desempeños del establecimiento: Los resultados PISA 2009 y SIMCE 2009 y 2010 no se relacionan con la mayor libertad de gestión y mayores atribuciones de los directores en el sector privado, lo que conlleva, preguntarse sobre el sistema de indicadores más pertinentes para registrar con sentido esta situación y proveer de hipótesis explicativas que contribuyan a orientar la gestión.

En síntesis, como se señaló al inicio del texto, es fundamental vincular la calidad de la educación con la calidad de la gestión y de los directivos. Desprendiéndose la necesidad de contar con sistemas de evaluación de los directivos y de la gestión que sean transparentes, con indicadores relevantes, contextualizados, fáciles de registrar y de dar cuenta de su desarrollo, asociados a sistemas de control de gestión que han probado su eficacia, incluso en diversas organizaciones educacionales. Ello debe traducirse en convenios de desempeño individual, como también de unidades mayores, que relacionen el hacer de la gestión con el cumplimiento de metas de la organización. Instaurando además mecanismos de evaluación sistemáticos y oportunos, que provean salidas intermedias -debidamente reguladas- antes de finalizar los períodos totales del convenio de desempeño. Contar con un sistema de evaluación que de cuenta de las reales competencias directivas es una preocupación ineludible, que ha de estar inscrita en un sistema de formación de directivos para el sector público[17].

3.6 El desarrollo profesional y competencias directivas: Debate final

Desde los inicios de la exposición se estableció que la problemática de los directivos escolares, en el caso chileno, posee dos vertientes altamente diferenciadas según el sector que se trate: de la educación pública o de la privada con y sin subvención del Estado. Esta estructura marca y define cuestiones radicalmente diferentes: en el sector público existe una normativa que regula algunos aspectos referidos a los requisitos básicos de postulación y de los procesos de selección y exiguamente algunos aspectos de evaluación, en tanto se consideren el Marco para la Buena Dirección. No obstante, cada empleador del sector público dispone de autonomía para tomar sus decisiones en tanto sean compatibles con el Estatuto Docente y la legislación complementaria. En razón de ello, dado el precario proceso de descentralización imperante en el país (Diálogo sobre

17 Se requiere –prontamente- de una ley que regule estas materias, con un nuevo régimen jurídico laboral y de desempeño para estos actores de la educación. Recientemente el Congreso Nacional aprobó la Ley que crea la Agencia de Calidad de la Educación (abril 2011).

la descentralización, 2011), existen 345 empleadores públicos locales que manejan subsistemas escolares muy diferentes y más que eso, altamente heterogéneos que van desde menos de 100 estudiantes hasta más de 40 mil, con implicancias muy disímiles en materia del número de establecimientos y de los recursos disponibles (Donoso y Arias, 2011), y por tanto de su impacto en los directivos: en el proceso de selección, desarrollo profesional y evaluación de sus competencias, y de los sistemas de carrera profesional posibles de instalarse, dando cuenta de un problema con caras muy diversas.

En el caso de los establecimientos escolares privados, éstos operan con una lógica muy diferente e implacable respecto del sector público: el mercado como asignador de los recursos. Por tanto, bajo este formato no existe otro criterio sustantivo de igual jerarquía. En este ámbito de la gestión, el conjunto de competencias que se puedan establecer no tiene un fin prescriptivo y solamente operan como criterios referenciales. Sin embargo, hay algunas cuestiones que requieren complementarse y que se relacionan con el desarrollo profesional de los directivos en su sentido amplio, las que se analizan más adelante.

El segundo componente esencial, derivado de la situación anterior, es que el sistema escolar chileno más que funcionar como un mercado integrado, lo hace como mercados segmentados (Whitty, 2000; Donoso, 2008), no siempre vinculados entre el área pública y la privada, con criterios de operación diferentes entre los diversos empresarios, los que inciden en una elevada heterogeneidad de competencias buscadas para los directivos del sector, reducibles a dos dimensiones fundamentales: en el sector público se necesita la competencia de saber funcionar con severas restricciones presupuestarias, legales y políticas, escasas opciones de cambio y aún así responder por resultados sin disponer de la autoridad requerida para responsabilizarse directamente por éstos. En el sector privado, hay mayor presión de las familias y propietarios por resultados escolares, implica también manejar estas situaciones, pero con mayores posibilidades de generar cambios de docentes producto de lo anterior, los cuales son parte de las responsabilidades que poseen por los resultados a lograr.

En tercer lugar, los dos aspectos señalados gravitan poderosamente en la desarticulación del sistema educativo chileno. Dado que no existe un acuerdo entre los agentes públicos y privados responsables de la educación por aplicar procesos de selección, formación y promoción de directivos que apunten a competencias comunes, toda vez que la realidad misma da cuenta de factores fuertemente diferenciadores según sea pública o privada la empresa, debido a que: (i) atienden una población socioeconómica diferente, los estudiantes más vulnerables del país, en proporciones significativas van a la educación pública, lo que implica situaciones de educabilidad muy distintas a las que los directivos deben enfrentarse, lo que demanda competencias propias, lo que se traduce en la privada en mayor presión familiar por logros de resultados de aprendizaje, y (ii) disponen de recursos muy desiguales, en el sector público son insuficientes ante la complejidad de la tarea, lo que en la privada suele ser diferente (Donoso y Arias, 2011), y (iii) los grados de autonomía en el manejo de los recursos financieros y humanos son incomparables: en el sector privado suele ser atribuciones del equipo Directivo la continuidad de los docentes y cierto manejo de recursos financieros por el que dan cuenta. En tanto en el sector público ello no existe, salvo en márgenes menores, incluso cuando hay una “delegación de atribuciones hacia el director del establecimiento por parte del jefe comunal (Alcalde)”, son cuestiones financieras menores y ninguna referida a la permanencia, cambio o no de los recursos humanos del establecimiento escolar.

En cuarto lugar, la heterogeneidad de los sistemas comunales y de los contextos es lo que genera los espacios para la existencia de mercados locales. Al analizarse los contextos de operación de los

sistemas locales de educación pública en Chile, de acuerdo a la diversidad de territorios en que estos se ubican, los resultados muestran una multiplicidad de condiciones de operación, asociada a la gran heterogeneidad en la magnitud de los municipios responsables de las políticas de educación local. Estos resultados sugieren que: (i) el esquema de financiamiento presiona a las comunas más pequeñas y pobres a hacer aportes comparativamente mayores, lo que las empobrece; (ii) las diferencias de escala generan fenómenos radicalmente diferentes, que deben ser evaluados con referencia a su contexto; (iii) los sistemas de educación pública generan interrelaciones que hay que incorporar en los diseños de política, de modo de evitar la tendencia hacia una mayor segmentación socioeconómica de los estudiantes (Donoso y Arias, 2011). Esta cuestión ha implicado que la población menos pobre se ha desplazado hacia la educación particular con subvención del Estado (Hsieh y Urquiola, 2002, 2006).

En quinto lugar, la crisis que afecta a la educación pública chilena demanda una nueva institucionalidad del sector y de la gestión pública en educación, que atienda aquellos aspectos claves no considerados en el diseño actual: una nueva visión de gerencia pública. Un factor reciente en este escenario es la migración cotidiana de estudiantes entre comunas, que agudiza la discriminación territorial, materia que omite el Panel de Expertos para la Calidad de la Educación (2011), pese a lo cual es de gran relevancia, esta migración muestra comportamientos diferenciales según la dinámica de los territorios, evidenciando la generación de vinculaciones entre los habitantes de territorios aledaños, no consideradas en la actual institucionalidad de la educación pública chilena; que producto de la política de financiamiento (subsidio) de la educación se han generado migraciones temporales que se vinculan con una creciente desigualdad social, consistente con la distribución del conjunto de oportunidades productivas, económicas, etc. que se presentan en la distribución territorial del país. En razón de ello, la relevancia del tema señalado y de su magnitud, demandan que quienes dirijan los destinos de la educación estén al tanto de estas cuestiones por su incidencia en el desarrollo de los sistemas de enseñanza públicos (Donoso, 2011). Esta materia es importante para la educación privada con subsidio público, dado que la migración es mayor en educación media en comparación con educación básica; y mayor en la educación particular privada subvencionada que en la educación pública.

También hay cambios importantes en los macroterritorios en las regiones extremas del país (norte y sur), las redes de migración son escasas, debido a las distancias entre los centros poblados, la concentración de la población en pocos núcleos urbanos y la reducida población de estudiantes. Las regiones centrales, en cambio, debido a su mayor población, y a la dispersión de esta en el territorio, forman asociaciones naturales (*clusters*) de comunas: anillos de comunas pequeñas o intermedias (proveedoras) referidas a una comuna de mayor desarrollo poblacional y productivo, usualmente localizada en el centro de la distribución espacial. Finalmente, la región Metropolitana de Santiago mostró dos realidades distintas: las comunas sub urbanas –que componen un territorio de comportamiento similar a las regiones de migración intermedia-, y las comunas del Gran Santiago. En estas últimas hay altos niveles de migración: en torno a un 50% de los estudiantes asiste a un establecimiento fuera de su comuna de origen, lo que se materializa en múltiples relaciones de intercambio de estudiantes entre comunas.

Estos aspectos, se cree, son de relevancia para la discusión de generar nuevas competencias directivas en la educación, pública y privada, atendiendo, precisamente a la variable territorio y movimientos migracionales de los estudiantes, como factor clave para su mejor desarrollo, por cuanto son el resultados de operación de la política de mercado y demandan una visión y un hacer muy diferente de los directivos de los establecimientos escolares, de cualquier sector, para proyectar su trabajo y dar sustentabilidad a su establecimiento.

En este contexto se entiende que el país, en estos 30 años, producto de la institucionalidad, no ha forjado una política de reclutamiento, formación, selección, perfeccionamiento y desarrollo de una carrera profesional de los directivos de centros educacionales ni para el sector público ni menos para el sector privado subvencionado. La atomización del sector público en casi 350 subsistemas diversos y heterogéneos, a lo que se suman los problemas de recursos financieros disponibles, de discriminación hacia las comunas más pequeñas y de población vulnerable sitúan este fenómeno como un problema relevante pero de difícil solución sino se establecen unidades territoriales de gestión pública más amplias, que permitan generar una carrera profesional creciente.

Por su parte la apuesta del sector privado, con mayor fuerza del sector pagado que del subvencionado, por una gestión de los establecimientos más de corte gerencial, incluso con la incorporación de directivos que proviene del mundo de los negocios productivos convencionales, da cuenta de las dificultades de comprensión de la complejidad del fenómeno educativo. No obstante lo cual, en ambos casos hay una mayor preocupación por las competencias de los Directivos, sea porque se cree que un buen directivo es suficiente para que el establecimiento mejore, como por visiones más amplias que comprenden que se requieren de las nuevas competencias directivas expuestas, y que por tanto los directivos si son un factor a considerar como de significación.

3.7 Referencias bibliográficas

Ball, S. (2008) **The Education Debate**. The Policy Press, University of Bristol. UK.

Barzelay, M. (2001) *La Nueva Gerencia Pública. Un Ensayo bibliográfico para estudiosos latinoamericanos*. **Reforma y Democracia** No. 19, Febrero 2001. Caracas, Venezuela: 1-16.

Bitar, S. (2005) **Educación Nuestra Riqueza, Chile educa para el siglo XXI**. El Mercurio, Aguilar, Santiago de Chile.

CEPPE 2010 **Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile**. Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Cibulka, J. (2009) **Declining Support for Higher Education Leadership Preparation Programs**: An Analysis. National Council for Acreditation of Teacher Education.

Diálogo sobre la descentralización (2011) Diálogo en Torno a la Agenda de Descentralización en Chile. Asociación Chilena de Municipalidades y Diputación de Barcelona, Santiago de Chile, Mayo, 2011.

Donoso, S. (2011) *El Financiamiento de la Educación Pública Chilena vía Subsidio: Consecuencias críticas sobre el Rol del Estado en Educación*. **FINEDUCA. Revista de Financiamiento da Educaçao**, Vol. 1. Revista electrónica, disponible en http://seer.ufrgs.br/fineduca

Donoso, S. & O. Arias (2011) *Diferencias de escala en los sistema de educación pública en Chile*. **Ensaio**, no vol.19, n.71, abril/junho 2011

Donoso, S. (2008) *El perfeccionamiento docente en Chile (1990 -2007): ¿Estado versus mercado?* **Revista Brasileira de Educacao.** Vol. 13. 39, Pp.437 -454.

Donoso, S. (2006) *Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años 90*. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 36, 127, p. 151-172, jan./abr.

Feliú P. y Rodríguez N. (1996). **Manual del Curso Técnicas de Entrevista y Decisión de Selección**. Caracas, Psico Consult.

Fundación Chile (2010) **Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política**. Disponible en www.fundacionchile.cl/.../formación-y-entrenamiento-directores-escolares

Hsieh, Ch. y Urquiola, M. (2002) **When school competes, how they compete? An assessment of**

Chile's nation wide school voucher program. World Bank's Development Group, Washington.

Hsieh, Ch. y Urquiola, M. (2006) *The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program*, **Journal of Public Economics 90** 1477– 1503.

IIDE (2009) Informe sobre Liceos Prioritarios apoyados por el Instituto de investigación y Desarrollo Educacional. Universidad de Talca, Talca.

Invargson, L.; Anderson, M.; Gronn, P.; Jackson, A. (2006) **Standards for School Leadership: A Critical Review of Literature**. Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Liceos Bicentenarios (2011) **Orientaciones para los Liceos de Excelencia**. Ministerio de educación, Chile.

Krüger, M. (2009)*The Big Five of school leadership competences in the Netherlands*. **School Leadership & Management**, 29:2, 109- 127

Mártin, E. (2001). Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Marcel, Mario (2002) *Las Opciones de Reforma del Estado*. En Valdés, S (ed) **Reforma de Estado. Volumen II: Dirección Pública y Compras Públicas**. Centro de Estudios Públicos, Santiago, pp. 213 -28

MINEDUC (2011) Estadísticas educacionales procesadas de la base de datos del Ministerio de Educación, Abril, 25 de 2011.

MINEDUC (2011ª) Carta informativa a las Instituciones de Educación Superior enviada por la Dirección del CPEIP, Santiago de Chile, febrero 2011.

MINEDUC (2008) **La Educación en Cifras**. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

MINEDUC (2005) **Marco para la Buena Dirección**. Ministerio de Educación, Chile

MINEDUC (2005ª) **Calidad en Todas Las Escuelas y Liceos. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar**. Ministerio de Educación, Chile

MINEDUC (2003) **Marco para la Buena Enseñanza.** Ministerio de Educación, Chile

Mizala, A. & Romaguera, P. (2003) *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile*. En: Cox, Cristián (Ed) Políticas Educacionales en el Cambio**.** Op. Cit. Pp. 519 -568.

OECD (2008) **Improving School Leadership.** Volume 1: Policy and Practice. OECD, Paris

Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2011) **Informe Final Segunda Etapa. Fortalecimiento de la Institucionalidad Pública**, Presidencia de la República, Chile, Mayo.

Pavez, J. (2003) *Situación de los docentes, sus condiciones laborales y profesionales*. En: Hevia, R. (Ed.) La Educación en Chile Hoy. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Pp. 77 – 86.

Pont, B., D. Nusche & H. Moorman (2009) Mejorar el liderazgo escolar: Volumen 1: Política y Práctica. OECD, Paris.

Rama, G. Navarro, J. C. (2004) *Carrera de los maestros en América latina*. En BID – PREAL. Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago, Chile, Pp. 287 – 232.

Rojas, P. (1998) *Renumeraciones de los Profesores en Chile*. Estudios Públicos Nº 71, Centro de estudios Públicos, Santiago, Chile. Pp.122 -175

UNESCO-WEI, 2008 A view inside primary schools: a World Education Indicators (WEI) cross national study. UNESCO, WEI, Montreal, Canada

Uribe, M. (2009) Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible

en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf Consultado el 14 de abril de 2011.

Villa, A., M. Poblete y otros (2007) Aprendizaje basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las Competencias genéricas. Bilbao, Mensajero.

Weinstein, J. (2009) *Liderazgo directivo. Asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena*. **Revista Estudios Sociales**, Nº 117 www.cpu/estudiossociales

Weinstein, J., Muñoz, G., & otros. (2009) **Directores de escuela en Chile ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico? Informe del Proyecto sobre** "Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile", impulsada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Proyecto CIE- 01-CONICYT.

4. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Cuba

Juana M. Brito Delgado
Universidad Carlos Rafael Rodríguez

Alicia Plasencia Vidal
Ministerio de Educación Superior

4.1 Introducción

Nuestra aportación expone las particularidades del trabajo que desarrollan los directivos de nuestras escuelas, todas "públicas", desde el nivel primario hasta el medio superior, destacando la importancia del sistema continuo de superación que tenemos estructurado y al que están sometidos; que a la vez que va perfeccionando el trabajo al proporcionar nuevas herramientas y enfoques, sirve para ir depurando aquellos cuadros que no reúnan las condiciones para cumplir adecuadamente sus roles, esto hace atender con interés lo relacionado a las competencias directivas . Destacamos, igualmente, la necesaria conjugación de las aptitudes, actitudes, valores y motivaciones personales, para que el trabajo de dirección sea exitoso. La apuesta y exigencia que hace toda la sociedad cubana en un proceso docente de calidad, desde los primeros años de vida de un infante, es incuestionablemente un contexto social que obliga a una correcta selección, formación, superación y evaluación de todos aquellos que llevan adelante la dirección de nuestras escuelas.

Desde la segunda mitad del siglo veinte el uso del concepto `*competencia*', referido a los procesos laborales y gerenciales, ha cobrado, de manera progresiva, un uso cada vez mayor no solo en el ámbito de empresas y estructuras corporativas, sino también en todo contexto relacionado con actividades laborales y académicas, hasta generalizarse en casi la totalidad de los escenarios en los que las personas socializan en su interacción con el medio que les rodea. Algunos trabajos consultados sobre el tema, ponen énfasis en afirmar que en las competencias subyacen procesos eminentemente comunicativos, dado por la intervención del factor humano en todas sus dimensiones y subprocesos y, también, eminentemente decisional, pues la razón de ser de los directivos es la adopción de decisiones sobre los recursos humanos, materiales y financieros que en él intervienen.

De especial interés significaron para las ideas que se comentan trabajos como: Propuestas de sistemas de superación en diferentes sectores; (Morejon, 1996); Estrategias de profesionalización(Pérez, 1996); La Concepción sistémica del proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos(González, 1996); El enfoque sistémico en la formación de los recursos humanos(Añorga, J.1997); Indicadores del desempeño del maestro (Valdés, H. 1999); Proyecto de la Escuela politécnica cubana (Colectivo de autores, 1999); El Método de Formación por Competencias Profesionales para especialidades Químicas de nivel Técnico Medio(Cejas, 2000). La mayoría de los autores contemporáneos coinciden en afirmar que la competencia de un individuo se revela como parte de la actividad que despliega al interactuar con el medio que le rodea y en los más diversos ámbitos. De esta manera existen numerosas definiciones de competencia, su conceptualización resulta polémica desde su surgimiento lo que hace que en los momentos actuales exista una gran ocupación con la implementación de sus enfoques en diversos escenarios y motivo de intercambio y comparaciones en la agenda de citas internacionales.

En el caso de Cuba, la legislación laboral describe la competencia laboral como "conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y aptitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo, en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada

y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones. " El enfoque por competencias representa uno de los retos más significativos y sobresalientes para la docencia y el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que rompe con formas tradicionales del actuar docente. En independencia de las clasificaciones sobre competencias existentes , en nuestro caso la consideración del asunto descansa en un enfoque holístico, en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el ambiente y la cultura del contexto de trabajo, así como hace posible la incorporación de la ética y los valores como elementos del desempeño competente, elementos estratégicos en la construcción del modelo social cubano.

4.2 La función directiva

En no pocos informes y otros documentos elaborados por organismos y foros internacionales, contentivos de datos, análisis, tendencias, proyecciones y políticas sobre el desarrollo de la educación se hace referencia explícita a la necesidad de profesionalizar la función de los directores escolares, de ahí la importancia de que la función directiva en el sector educacional esté encaminada a ese objetivo. La importancia de la función directiva ha sido analizada en foros internacionales como el Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de Santiago de Chile en 1993 y la 6ta. Reunión de 1996, el

Informe Delors en 1996 de UNESCO, destaca que uno de los principales factores de la eficacia escolar radica en la dirección de los centros educativos, así lo corrobora además el documento "Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo" de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC). En Cuba, la administración pública está dirigida por los ministerios y otras instituciones que constituyen la administración central del estado. Los ministros dirigen los asuntos y las tareas de su rama, a cuyo efecto dictan resoluciones y disposiciones. La estructura de dirección del sistema educacional lo conforman, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior. El Sistema del Ministerio de Educación lo componen: su aparato central , las direcciones provinciales de educación, las direcciones municipales de educación , las universidades de las ciencias pedagógicas , el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas , el centro de Documentación Central de Ciencias Pedagógicas y su sistema empresarial y el grupo de intercambio científico técnico. La organización y funciones principales al igual que los demás organismos de la administración del estado son aprobados por el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros que se subordina a la Asamblea Nacional del Poder Popular , que es la instancia de gobierno de la República de Cuba.

El Ministerio de Educación es el organismo encargado de dirigir, ejecutar y controlar la aplicación de la política del estado y del gobierno en la actividad educacional excepto en la educación superior. Entre las variadas funciones y atribuciones sobresalen en relación con el tema que abordaremos:

- Dirigir y controlar el proceso de formación del personal pedagógico , así como las oinstituciones de educación superior que tienen a su cargo la ejecución de este proceso, a través de la labor docente, la investigación científica y experimentación pedagógica que desarrollan .

- Controlar, orientar y supervisar el perfeccionamiento de las estructuras y plantillas en los niveles de dirección de provincia, municipio , centros docentes , instituciones superiores pedagógicas , unidades presupuestadas y empresas de subordinación nacional .

El Ministro de Educación representa al Estado en funciones de gobierno y administración en la esfera de la educación de las diferentes enseñanzas .

El Ministerio de Educación está integrado por varias unidades organizativas donde se destaca la Dirección de Cuadros que es la unidad que tiene a su cargo la asesoría a la dirección del ministerio en la aplicación de la política , selección , formación , promoción, ubicación , superación y atención a los cuadros educacionales y su reserva , crea la coordinación con las restantes direcciones del organismo central , orienta , coordina y asesora la implementación de la política trazada por la dirección del ministerio sobre los cuadros, sus reservas y elabora los documentos metodológicos y normativoas para la aplicación de este trabajo en todo el sistema del Ministerio de Educación.

La unión de la teoría y práctica de las funciones directivas remiten a experiencias en nuestro entorno como la presentada por el autor Carlos Mollineda Martínez en su trabajo "Concepción Teórico-Metodológica sobre la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y su reserva", plantea que : *"la calidad educacional que ofrece una institución educativa se sustenta, ante todo, en las competencias que a través de su funcionamiento exhiban los cuadros y docentes que la representan. La efectividad institucional resultante se traduce en el nuevo valor que se genera con el proceso de preparación y superación"*

La concepción teórica metodológica que propone este autor cubano funciona integrada al sistema de trabajo y puede ser utilizada para dirigir (planificar, organizar, ejecutar y controlar) el proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas en aras de lograr una mayor eficiencia y eficacia en la dirección educacional. En la propuesta se distinguen dos componentes esenciales:

1. El componente teórico-conceptual: constituido por un sistema de ideas, conceptos básicos y principios que encierran el proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales sobre la base de fundamentos jurídicos, legales y pedagógicos que sustenta la concepción.

2. El componente metodológico-instrumental: conformado por un conjunto de orientaciones metodológicas para la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas que encierra la planificación, organización,

Constituyen ideas rectoras en esta propuesta:

1. La correspondencia con las políticas trazadas ejecución y control- evaluación.
2. La correspondencia con la legalidad socialista
3. El fortalecimiento de las relaciones de dirección
4. La aplicación de las Ciencias Pedagógicas a la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros y reservas
5. La conversión de la actividad de dirección en una actividad pedagógica profesional de dirección:
6. El aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la universalización de la Educación Superior Pedagógica

Desde el punto de vista conceptual, se parte de diferenciar los siguientes conceptos básicos:

- Preparación y superación de los cuadros:
- Dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros
- Actividad pedagógica profesional de dirección.

El componente metodológico - instrumental de la concepción teórico-metodológica el autor lo formula a partir de los siguientes pasos:

I. Etapa de análisis previo: Etapa en la que se crean las condiciones imprescindibles para que pueda producirse el perfeccionamiento de la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas y abarca la La toma de decisiones sobre el perfeccionamiento de la dirección del proceso,

II. Etapa de desarrollo: Es la etapa en la que cada miembro del Consejo de Dirección, se consolida como educador de sus subordinados directos y multiplica con ellos, de manera creativa, los conocimientos, hábitos, habilidades, valores y convicciones que adquirió, ajustándolos a las características de la educación o frente en la que desarrolla su actividad profesional de dirección.

III. Etapa de análisis posterior: Es la etapa en la que, esencialmente, se determinan las regularidades manifiestas en la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas.

El ejemplo seleccionado pone de manifiesto competencias directivas que están implícitas en las funciones de dirección que se requieren , destacándose las de carácter instrumental como la planeación, la toma de decisiones, la comunicación , la orientación al aprendizaje , el pensamiento análitico , las interpersonales como el trabajo en equipo , la negociación y las sistémicas innovación, espíritu emprendedor coaching, liderazgo y orientación hacia el logro (García Olaya y Poblete, 2003).

4.3 Selección por competencias de directivos educacionales

“La plataforma para todo el sistema de trabajo con los directivos educacionales en el Ministerio de Educación de Cuba (MINED) lo constituyen la selección, formación y desarrollo de buenos directores de escuela..” esta afirmación está contenida en el Reglamento Ramal para el trabajo con los cuadros del MINED, aprobado en abril del 2000. A partir de la aprobación de dicho Reglamento Ramal queda fijado que la selección es el proceso mediante el cual se determina, entre varios posibles, cuál es el cuadro o trabajador que puede ser promovido a un cargo de dirección, así como los requisitos generales que deben cumplir como :a) comportamiento laboral y personal ético, b) capacidad de dirección y organización, c) grado de conciencia y responsabilidad ante el trabajo, d) dominio y conocimiento de la actividad que va a dirigir, e) nivel profesional o técnico adecuado, f) resultados satisfactorios en el trabajo, g) prestigio y reconocimiento social. En el análisis integral para seleccionar el más idóneo para ocupar un cargo se tendrán en cuenta las cualidades y requisitos que reúnan los propuestos, aún cuando temporalmente no logren cumplir determinados aspectos correspondientes a los incisos d) y e) lo que reafirma la necesidad de diseñar las formas de superación encargadas de la preparación una vez nombrados y en el ejercicio de la labor de dirección para que los alcancen aquellos que no reúnan y para elevarlos a planos

superiores en el caso de poseerlos como parte de la formación permanente. En el proceso de selección los restantes requisitos son de obligatorio cumplimiento y resultan invalidantes en caso de no reunirlos, En sentido general, tales requisitos pueden sintetizarse en los siguientes términos: para ser nombrado director de escuela hay que tener formación psicopedagógica acreditada y/o título universitario de licenciado en educación, haber ejercido como docente en una escuela y haber demostrado en la práctica un alto nivel de profesionalidad como educador. El Ministerio de Educación de la República de Cuba para la selección, formación, promoción y superación de los directivos educacionales, aplica una estrategia que se aplica en todas las instancia del organismo., la misma establece que para trabajar como funcionario o dirigente municipal de educación, hay que haber sido un exitoso director de escuela. Para ascender a la instancia provincial hay que acreditar experiencia de trabajo y resultados positivos a nivel de municipio, y para trabajar en el Organismo Central del MINED se requiere haber transitado con buenos resultados, por cargos directivos en los niveles de dirección precedentes.

Para lograr este objetivo se trabaja de manera constante, sistemática y paralela, sobre cinco componentes básicos: El trabajo de los cuadros en activo, que es el que se realiza sobre los titulares de los cargos encaminado a elevar su capacidad de dirección y satisfaciendo las necesidades de aprendizaje y por otra parte asesorarlos en el ejercicio de la estrategia induciéndolos a aplicar con creatividad la dinámica en el ejercicio de su propia gestión. El trabajo con la reserva de cuadros, que es el que realizan los cuadros activos sobre sus subordinados directos, selecciona dos compañeros como mínimo con condiciones para desempeñar el cargo, y los prepara para que puedan sustituirlo cuando sea necesario sin que se afecte el funcionamiento general de la institución dirigida ni la calidad del trabajo que ésta realiza. El trabajo con la reserva especial pedagógica Es el trabajo que realizan los principales cuadros de cada nivel, para seleccionar y preparar jóvenes con características de liderazgo. Estos jóvenes son captados desde que ingresan en las universidades pedagógicas, tienen una atención individual durante el desarrollo de su carrera universitaria y se le encarga de cumplimentar tareas todo lo más compleja que puedan asimilar Una vez que se gradúan, se integran al movimiento de la Reserva Especial Pedagógica, todo ello sobre la base de la voluntariedad, la selectividad, si se les percibe como líderes por el colectivo y la incondicionalidad en el ejercicio directivo. Estos jóvenes realizan labor docente por dos años centros complejos, pero con colectivos capaces de contribuir a su desarrollo técnico- metodológico, y se desarrollan sus conocimientos y habilidades pedagógicas, hasta que se destaquen como docentes líderes. Tienen una consideración especial para cursar maestrías y doctorados y por último, se les diseña un plan de promociones sucesivas, para cada una de las cuales reciben toda la atención que requieren, hasta que sus potencialidades los guíen en aras de alcanzar altas responsabilidades directivas.

El trabajo de la reserva especial técnica Es el trabajo que realizan los cuadros principales encaminado a la selección y preparación de jóvenes con características de liderazgo, para que engrosen las reservas de cuadros del área económica en cada nivel de dirección. Se desarrolla como el movimiento de la Reserva Especial Pedagógica, pero busca la formación de dirigentes para los departamentos económicos de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación, las universidades pedagógicas y el Organismo Central del MINED.

Por lo importancia de esta estrategia, existe un sistema de órganos estructurales y funcionales que contribuyen al asesoramiento, capacitación materialización control y evaluación. Los órganos estructurales y funcionales son los siguientes.

La Comisión de Cuadros del MINED: Órgano funcional que rectorea la aplicación de la política de cuadros en el Organismo y traza las directrices generales para su desarrollo.

La Dirección de Cuadros del MINED: Órgano estructural del nivel de dirección central del MINED, creado para asesorar metodológicamente la aplicación de la política de cuadros del organismo , orientar la estrategia definida para la selección y promoción de cuadros y reservas y definir las líneas generales para la superación de este personal

Las unidades de cuadros de las Universidades Pedagógicas , de las direcciones provinciales y municipales que son órganos estructurales de los niveles de dirección intermedios, subordinados metodológicamente a la Dirección de Cuadros del MINED y con las mismas funciones que ella.

Los Departamentos de Dirección Científica de las Universidades Pedagógicas que son órganos estructurales de las universidades pedagógicas del país, integrados por especialistas en teoría y práctica de la Dirección Científica Educacional.

Tras esta exposición , una aproximación a la relación entre competencia y funciones en el caso cubano donde el ejercicio directivo se realiza en el contexto favorable de una política que prevé un perfeccionamiento continuo , es perfectamente aceptable que las competencias puedan definir perfiles profesionales que sirvan para seleccionar optantes adecuados a las exigencias de los cargos o puestos de trabajo.

Encontramos coincidencia en admitir como otros países los perfiles de funciones atribuibles a los órganos y cargos de dirección a saber, Planificación, Coordinación, Control-Evaluación, Administración y Gestión de Recursos , Relaciones humanas, Culturales , Políticas de Innovación pedagógica y Relaciones externas .Puede apreciarse que las competencias de Liderazgo, Visión estratégica , Innovación, adaptación al cambio y la conciencia e implicación social, situadas en un primer plano son entre otras, inherentes a nuestro proceso de selección. En el proceso de selección de los directivos escolares cubanos se supera el enfoque simple de las competencias profesionales en virtud del cual las mismas se entienden como cualidades aisladas, fundamentalmente de índole cognitiva y predeterminantes del éxito profesional en escenarios laborales concretos, hacia un enfoque personal y dinámico cuya atención está centrada no en dichas cualidades aisladas, sino en la participación del profesional que, como persona integral, construye, pone en acción e incorpora sus cualidades motivacionales y cognitivas para poder desarrollar una actuación profesional eficiente, cualquiera sea el ámbito en el que deba desempeñarse.

4.4 La formación de los directivos educacionales

En Cuba, se pudo constatar que el Sistema de Formación de Cuadros ha sido objeto de numerosas investigaciones , una clasificación bastante extendida establece tres grandes grupos: las que teorizan acerca del origen, esencia, estructura e importancia del Sistema de Formación de Cuadros, entre las cuales se encuentran la de Valiente Sandó, P. y otros (1997), Cuesta Santos, A. (1999), Pinto Hernández, M.E. y Gómez Parets, C. (2000), Valiente Sandó, P. (2001) y Manso Díaz, A. (2006); las que presentan experiencias particulares en la instrumentación del Sistema de Formación de Cuadros, como la de Linares Borrell , M.A.(2000) y la de Valiente Sandó, P. (2002); y las que abordan sólo la formación de los miembros de la Reserva Especial Pedagógica, entre las que se destacan la de Carrazana Valdés, R. (2001), Fuentes Medina, O. (2002), González Ramírez, J. (2003), Bencomo Cabrera, R. (2004) y Consuegra Hernández, P.E. (2007). Como resultado del estudio bibliográfico se llegó a la conclusión de que cada una de las investigaciones precedentes han reflejado fundamentos teóricos de mucho interés y su aplicación ha contribuído al perfeccionamiento de la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros y sus reservas en las condiciones actuales.

El Sistema de trabajo con los cuadros y reservas: “Selección y movimiento de Cuadros, Selección y formación de la Reserva, Evaluación, Preparación y Superación, Información, Atención y Estimulación” es único tal y como aparece refrendado en todas las normas jurídicas que abordan el tema, sin embargo se deberá llegar a nuevos modelos, enfoques o estilos en la Educación, entendida esta como un proceso de formación permanente, es pertinente considerar la formación de competencias como un problema didáctico de largo alcance . Es ese presupuesto el que acompaña a la formación de los directivos educacionales en entornos donde la realidad indica en ocasiones la recurrencia a la innovación, precisamente una competencia imprescindible en el ejercicio de los directivos. “La formación de competencias tiende con frecuencia a asumirse como un asunto de didáctica y de capacitación de docentes, o de organización del plan de estudios. Eso es una visión simplista que escasamente tiene en cuenta los diversos aspectos interrelacionados sistémicamente que intervienen en todo acto educativo enmarcado en lo institucional”. (Tobón, 2005:13). Esta afirmación del autor aporta claridad ya que su concepción de competencia asume la integración de acciones que se aleja de la tradicional adquisición de conocimientos y el logro de determinadas habilidades, para hacer extensiva a la creatividad. Zabalza (2002) afirma “que se puede plantear que el reto de toda institución educativa, en el ámbito de las competencias, es abordar el plano pedagógico considerando todos sus ejes, y tener en cuenta ¿qué competencias formar y por qué? ¿Cómo y hacia donde orientar la formación de las competencias? ¿En qué espacios y bajo qué criterios orientar dicha formación? es decir considerar precisamente, no solo el proceso de diseño curricular del plan, en el sentido del documento base guía de los procesos, sino en el de la interacción docente con el curriculum real.

Una vez dispuesta la descripción de la competencia y su normalización, la elaboración de currículos de formación para el trabajo será mucho más eficiente si considera la orientación hacia la norma. Esto significa que la formación orientada a generar competencias con referentes claros en normas existentes, tendrá mucha más eficiencia e impacto

Es necesario no solamente que los programas de formación se orienten a generar competencias mediante la base de las normas, sino también, que las estrategias pedagógicas sean mucho más flexibles a las tradicionalmente utilizadas. De este modo, la formación por competencias enfrenta también el reto de permitir una mayor facilidad de ingreso-reingreso haciendo realidad el ideal de la formación continua. De igual forma, es necesario que permita una mayor injerencia del participante en su proceso formativo decidiendo lo que más necesita de la formación, el ritmo y los materiales didácticos que utilizará en su formación, así como los contenidos que requiere.

Algunas de las competencias clave, en las que más se insiste hoy desde la óptica de la gestión de recursos humanos, no se generan en el conocimiento transmitido en los materiales educativos, sino en las formas y retos que el proceso de aprendizaje pueda fomentar. Hay que ver que muchas veces se insiste en la generación de actitudes enfocadas hacia la iniciativa, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la interpretación y la anticipación; en medio de ambientes educativos en los que la unidad básica es el grupo, todos van al mismo ritmo y todos se someten a la misma cantidad y calidad de medios en un papel totalmente pasivo. Existe una consideración obligada en el tema relacionado con las competencias y es la atención a la diversidad de los que formamos, .Importantes trabajos en este sentido han realizado profesores de la Universidad de las Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García de la provincia de Cienfuegos.

Con respecto a la preparación, se establecen en los documentos rectores de la política de cuadros en el Ministerio de Educación que sean las Comisiones de Cuadros de los diferentes niveles quienes determinan los contenidos a desarrollar en el sistema de preparación y superación y

las personas que deben tomar parte de sus actividades, a partir de las necesidades específicas de cada uno y de lo establecido en los documentos normativos del sector. En el caso que nos ocupa, los directores de centros, las comisiones determinan qué temas, de carácter general, pero que además respondan a una problemática de los directores, se incluirán en su plan individual de desarrollo, así como los plazos en que deben cumplirse, por cuanto existe otro eslabón en esta cadena de preparación: las facultades y departamentos de Dirección Científica de los Pedagógicos, que son los encargados de definir cómo y de qué forma llevar a cabo esta preparación. En los últimos dos años se ha venido avanzando en el diseño de superación, acercándolos más a las necesidades específicas de cada director, pero aún hay predominio de los cursos y no se explotan otras formas de preparación que aporten a la profesionalización y advertir que hoy mas que nunca es preciso no desestimar los contenidos de dirección en la formación inicial de todos los docentes; así mismo resulta indispensable diagnosticar con mayor precisión las carencias y potencialidades individuales de aquellos maestros y profesores que demuestran poseer condiciones; hay que tener en cuenta sus intereses y motivaciones, lo cual, combinado con los objetivos y directrices emanados de los organismos superiores, permitirán un perfeccionamiento sistemático y estratégico en la formación de los directores. La mayor preocupación hoy la constituye la brecha que existe entre el tipo de director que necesita la escuela cubana en total transformación y el director que tenemos actualmente ocupando esa responsabilidad. Ello podrá lograrse con un sistema de formación que responda a estas necesidades y que en su generalidad contribuya a formar un director como el principal gestor de los cambios de su centro y como tal se sienta el máximo responsable de ellos, para lo cual necesita saber y saber hacer lo que orienta; hacer que adquiera su auténtica autoridad para tomar decisiones con ajuste a su realidad y respeto y confianza de los superiores es una competencia que se suma al ejercicio de su desempeño.

Una contribución directa a la formación de directivos son las Escuelas de Cuadros del Ministerio de Educación, estas se definen como el escenario en el que los cuadros y reservas, de cada nivel de dirección, de manera colectiva, realizan los estudios y la práctica sobre los fundamentos ideo-políticos, económicos, militares, técnico-profesional y de Dirección Científica Educacional que sustentan la actividad cotidiana de dirección en los diferentes niveles de dirección.

Las escuelas de cuadros por su concepción y organización metodológica aseguran que el cuadro principal de una institución educativa en cada nivel se convierta en el máximo responsable de la superación de sus subordinados y la preparación de sus reservas "… como una de sus principales obligaciones en el desarrollo de la política de cuadros de su institución.

4.5 La evaluación de los directivos escolares

La evaluación del desempeño, como parte integrante de la Gestión de Recursos Humanos, no ha quedado exenta de las transformaciones que se han propiciado en dicho proceso de gestión, donde la tendencia actual es desarrollar su proceso a través de un enfoque sistémico que incluye las nuevas concepciones relacionadas con las competencias laborales. Evaluar el desempeño del personal que ocupa cargos de dirección es fundamental, a los recursos humanos como capaces de marcar la diferencia, constituyéndose en el factor estratégico y más importante de la organización. La evaluación del desempeño permite analizar si el trabajador se está desempeñando de acuerdo a las exigencias del puesto que ocupa y estimar las potencialidades para el desarrollo del mismo. Es un proceso que reporta beneficios no sólo para la organización, sino también para el encargado de realizar la evaluación y para el propio evaluado. Las experiencias escritas por algunos científicos sobre evaluación del desempeño para los directores de instituciones escolar indican que es una estrategia

importante para elevar su eficiencia profesional; sus funciones y competencias como director lo convierte en un profesional que debe enfrentar con cientificidad su cargo. En los análisis que realizó Arredondo (1999), citado por Pérez Maya en sus trabajos del 2001, esboza: "la evaluación no es un fin en sí mismo, es un proceso integral, continuo, participativo y permanente que permite mejorar la calidad… Valorar gracias a su marco holístico…". Esta propuesta le da un carácter político a la evaluación. Para lograr un adecuado nivel de competencia en los directores escolares es necesario utilizar varias vías, en el caso particular de la evaluación del desempeño debe permitir un dialogo abierto dentro de la organización, ser justo y racional, que valore el desempeño con objetividad, profundidad e imparcialidad, que implique lo formativo, instructivo, diagnostica y desarrolladora, que permita crear la madurez profesional de autoevaluación y auto perfeccionamiento de la escuela, la enseñanza y de las competencias del que dirige. Los directores deben conocer qué se espera de su desempeño y bajo que metodología van a ser evaluados. Es necesario señalar que los instrumentos que se han empleado para evaluar desempeño profesional se convierten en ocasiones en elementos burocráticos alejados de la realidad educativa y profesional de los que dirigen los centros escolares, constatándose incoherencias, falta de concreción y seguimiento al diagnóstico y valoración de las realidades institucionales a fin de ayudar a superar las debilidades o carencias de la gestión directiva. Otras investigaciones realizadas por docentes en esta materia y que dan aportes importantes para conocer como se ha realizado este proceso:

Con el propósito de establecer espacios de intercambios de experiencias y de reflexión teórica, han dado el debate sobre los diversos modelos de evaluación del desempeño del docente como parte de la evaluación de la calidad de la educación entre otras. A partir del intercambio de experiencias y de reflexiones teóricas sobre los diferentes modelos de evaluación se han identificado tres enfoques en la evaluación del docente: la evaluación centrada en la formación y conocimiento del docente, la evaluación centrada en el conocimiento y las actuaciones del docente en el aula y en el centro escolar, la evaluación centrada en el desempeño del docente en el sitio de trabajo a partir de su labor.

Toda evaluación ya sea de programas, individuos o instituciones se sustenta en un modelo evaluativo o en varios; cada uno tiene sus aportes enriqueciendo la concepción científica de la evaluación.

¿Para qué? "Se evalúa para conocer tanto los resultados que se derivan de una determinada acción como el proceso a través del cuál se desarrolla. Servirá para conocer la realidad educativa objeto de estudio". La propuesta considera el análisis político social y económico del país como incidentes en las políticas educativas y dentro de ellos la evaluación del desempeño profesional de los directores de educación primaria. Es necesario darle aportes teóricos y metodológicos desde las teorías educativas y evaluativas para la valoración de los directores escolares en correspondencia con nuestra realidad. Es imprescindible la capacitación de los responsables de la evaluación así como de los directores.

¿Qué evaluar? existen diferentes ámbitos de la evaluación, en el caso particular de la evaluación del desempeñó de directores es necesario conocer que interesa mejorar de él y qué es posible por la vía de la evaluación diagnóstica y formativa

¿Cómo evaluar? Se evalúa a través de instrumentos y técnicas, cada uno construido tomando en cuenta su contexto y su aplicabilidad al nivel correspondiente. Para una comprensión sobre el cómo evaluar el desempeño en los directores es necesario que este proceso sea considerado como una política educativa, donde participen agencias y agentes educativos. Es necesario implementar procesos de triangulación para confrontar la información proveniente de diferentes fuentes e instrumentos. Ruiz (1995)

Las cualidades de un director de escuela deben tener un efecto medible, cuantificable y controlable en el tiempo. La tasación debe permitir a través de los indicadores conocer el comportamiento laboral Integralmente. La evaluación requiere de estándares del desempeño, que constituyan los parámetros que permitan mediciones objetivas.

La efectividad de la gestión de un director escolar esta en saber hacer, poder hacer y querer hacer.

En el caso de Cuba, la evaluación tienen significativa importancia, realizada según las normativas que se establecen por el Ministerio de Educación, se convierte en instrumento garante del buen desempeño de profesores, maestros y directivos , unido a esta función se logra el nivel de profesionalidad que se requiere bajo las exigencias de los momentos actuales la demanda de una educación con calidad en Cuba, exigen de las instancias directivas un ajuste a los indicadores de desempeño,. Los directores de los centros deben participar de la superación que implica el avance en el ejercicio de sus funciones y a su vez reciben la evaluación de su resultado. Los directores de escuela son evaluados por sus instancias superiores de manera formal, pero son evaluados por su desempeño por la comunidad donde inserta su labor de manera informal, Las correcciones a actuaciones fuera de las permisibles en el uso de sus responsabilidades, están previstas y sancionables. El mantenerse en su responsabilidad depende de los resultados de su evaluación.

En relación con el tema de las competencias, para realizar un buen desempeño, se entiende que hay que ser competente en la labor que se realiza, a lo largo de este trabajo se han puesto de manifiesto la coincidencia en la reflexión con los trabajos acerca de cuáles serían en la opinión de algunos países que participan de un análisis comparado. Qué competencias tener en cuenta, que ligar al desempeño de manera tal que el resultado se revierta en la ansiada calidad de los servicios educacionales en toda Iberoamérica.

4.6 Desarrollo profesional y competencias directivas en Cuba

En el contexto educativo contemporáneo se aprecia una tendencia general y creciente a reconocer el carácter profesional especializado de la función del director escolar y la consiguiente necesidad de su profesionalización. Hay coincidencia con el criterio de que el desempeño efectivo de un directivo de escuela en Cuba descansa en tres competencias reconocidas: la competencia política, ideológica, técnico profesional y la competencia para ejercer el liderazgo. Alrededor de este argumento se mezcla un concepto que sustenta el parecer sobre el asunto *la profesionalización*, su interiorización por parte de los directores de los centros educativos deviene motor impulsor de la capacidad para asimilar los cambios y genera actuaciones que contribuyen a su formación continua.

La profesionalización de la función del director escolar puede ser definida como un proceso dirigido, formalizado, que se produce a través de la formación, el ejercicio del cargo, la dedicación exclusiva o cuasi - exclusiva, y la continuidad, y ha de tener como resultado el alcance de los niveles de profesionalidad y desempeño profesional que exige la dirección de las instituciones escolares, en correspondencia con las demandas sociales expresadas en las directrices que conforman la política educativa. La asunción de la dirección de las instituciones escolares como una actividad profesional implica nuevas responsabilidades, tareas y roles que han ampliado y transformado el contenido de la labor de los directores escolares y generan nuevas demandas a su profesionalidad. Numerosos autores han propuesto variadas definiciones acerca del concepto profesionalidad, que comúnmente es utilizado como sinónimo de profesionalización. Valiente, P., (1997) , lo define como "…un proceso pedagógico, formalizado, de carácter histórico-concreto, que se inicia en el nivel de

enseñanza en que se formó el egresado; pero tiene su mayor intensidad y concreción en la etapa posterior al egreso; que parte de la determinación de los problemas y necesidades educativas de los sujetos y de las exigencias derivadas del encargo social; requiere de una dirección con enfoque sistémico; y tiene como fin alcanzar la profesionalidad del sujeto y elevarla a niveles superiores.". El hecho de que el entorno cubano es facilitador de las transformaciones necesarias para posibilitar el perfeccionamiento de la gestión educativa lo que materializa en la instrumentación de un sistema que garantiza la formación y la superación continua y los resultados que se exhiben como producto del esfuerzo por mantener una real conquista no nos hace invulnerables ante los retos que imponen los momentos actuales, en relación con ofertar un servicio educacional de calidad .La voluntad de mejoramiento en que se enmarcan las reflexiones conjuntas , la flexibilidad de los análisis y la búsqueda de alternativas en ejercicios colectivos son contribuciones a estos propósitos. de todos los que participamos en RedAGE.

4.7 Conclusiones

La ampliación y consolidación de los conocimientos sobre las competencias directivas constituye un verdadero desafío en el propósito de alcanzar las metas consignadas en los objetivos de trabajo del sistema educacional y, en consecuencia, modernizar la formación y capacitación de los directivos, sus reservas y canteras, así como mejorar sustancialmente los instrumentos de evaluación de su desempeño, en correspondencia con los paradigmas contemporáneos.

De ahí surge la necesidad de acometer una labor de investigación, revisión y análisis para precisar las características más relevantes de las competencias directivas necesarias con el propósito concreto de perfeccionar el proceso directivo.

Lograr que la evaluación cumpla una función esencial en la formación por competencias: la evaluación para la autoevaluación es elemento clave en el propósito transformador que deseamos.

4.8 Referencias bibliográficas

Alonso Rodríguez, S. (2003). *El sistema de trabajo del MINED.* Ciudad de la Habana. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación

Andréu Gómez, N. (2005). *Metodología para Elevar la Profesionalización Docente en el Diseño de Tareas Docentes Desarrolladoras*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela" Villa Clara.

Añorga Morales, J. (1998). *Paradigma Educativo Alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*: Educación Avanzada. En disquete.

Bencomo Cabrera, R. (2004). *Sistema de actividades para perfeccionar la preparación y superación de los miembros de la reserva especial pedagógica en las direcciones municipales de educación.* Tesis presentada en opción al Título de Máster en Investigación Educativa no publicada, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

Brum V.J , Samarcos Júnior, M. R. , Cejas Yanes, E. y Pérez González, J. (2007). *Formación de capital humano: Competencias laborales.* Boletines formación. Consultado 4 marzo 2011, de: http://cidtur.eaeht.tur.cu/boletines/Boletines/Formacion/formaciondic05/competencias.htm

Castellanos D. y otros. (2000). *El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Desarrollador en la Secundaria Básica.* Centro de Estudios Educacionales. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Cejas Yanes, E. (2000). El Método de Formación por Competencias Profesionales para especialidades Químicas de nivel Técnico Medio. Ciudad de la Habana MINED-DFTP-IP ¨ Mártires de Girón ¨ y ¨ Ejercito Rebelde. ¨

Cuesta Santos, A. (1999). Tecnología de gestión de recursos humanos, La Habana: Editorial Academia.

Cuesta Santos, A. (2005). *Tecnología de Gestión de Recursos Humanos*, La Habana: Editorial Academia.

Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). *Políticas y sistemas de formación. Formación de Formadores: Serie Los Documentos Nº 8*, La Habana: Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras.

González Maura, V. (2000). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación.* Ponencia presentada en el Congreso de Educación Superior, Brasil.

Hernández González, A., Bermúdez Laguna, G. y Bello Rodríguez, I. *Tratamiento gnoseológico de la evaluación del desempeño de directivos en Contribuciones a la Economía*, Consultado: junio 2009 de: http://www.eumed.net/ce/2009a/

Linares Borrell, M.A. (2000) *Propuesta de diagnóstico para el trabajo con los cuadros y sus reservas. Folletos Gerenciales.* Centro Coordinador de Estudios de Dirección del Ministerio de Educación Superior, III

MINED. (2000). *Sistema de trabajo con los cuadros del Estado y el gobierno. Documentos rectores*, Ciudad de la Habana: Impresoras gráficas del MINED(2008). *Sistema de trabajo con los cuadros del Estado y el gobierno. Documentos rectores*: Material impreso. Ciudad de la Habana.

Pinto Hernández, M. E y Gómez Parets, C. G (2000). *Algunos apuntes sobre el surgimiento de la preparación de cuadros y reservas en Cuba. Folletos Gerenciales,* La Habana: Centro Coordinador de Estudios de Dirección del Ministerio de Educación Superior. III (12).

Ramírez Saldaña, D. I. (2006). *La Importancia de la evaluación del desempeño en la Gerencia de la Ciencia*. Consulta junio 2010: http://www.ciencias.holguin.cu/2006/Diciembre/articulos/ARTI2.htm

Rico, G. E y Gutiérrez, I. C. (2001). *Aproximaciones al concepto de competencia*. Revista Vorágine 15(5), 5-21.

Tedesco, J. C. (1998). *Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45º sesión de la Conferencia Internacional de Educación*. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Nº 29 (5), 22-25.

Valdés Veloz, Héctor y otros.(1995). *Informe de Investigación Diseño de un sistema para evaluar la calidad de la Educación Primaria en Cuba*, La Habana: ICCP, MINED.

Valiente Sandó, P. (2001). *La modelación de la profesionalidad de los dirigentes educacionales: Una necesidad para dirigir su formación y desarrollo.* Folletos Gerenciales, La Habana: Centro Coordinador de Estudios de Dirección del Ministerio de Educación Superior, V

Valiente Sandó, P. (2001). *Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica*, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.

Zayas Agüero, P. (2010). Las competencias. Una visión teórico-metodológica en Contribuciones a la Economía, Consultado mayo 2010, de: http://www.eumed.net/ce/2010a/

5. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en España

Diego Castro
Joaquín Gairín
David Rodríguez-Gómez
Universitat Autònoma de Barcelona

Isabel del Arco
Universitat de Lleida

5.1 Introducción

La complejidad creciente de las organizaciones educativas y, en especial, el incremento paulatino de los niveles de autonomía y responsabilidad también comporta una mayor dificultad y relevancia de las funciones directivas (planificar, distribuir tareas, coordinar, ejecutar y controlar). Resulta necesario actualizar la concepción de la dirección escolar y adaptarla a las necesidades y exigencias contextuales, promoviendo el desarrollo de líderes que se fundamenten y contribuyan, a partir de su experiencia cotidiana, en la creación de un conocimiento social y organizativo sólido. La legislación vigente en España proporciona mayor autonomía a los centros educativos, convirtiéndolos en agentes de cambio claves para la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo, contribuyendo a la mejora del rendimiento del alumnado, la cohesión social y la reducción del abandono escolar. Esta mayor autonomía (pedagógica, organizativa y de gestión y vinculación con el entorno) conlleva un replanteamiento del papel de los directivos en los centros educativos públicos, ampliando sus competencias y responsabilidades, y asumiendo funciones imprescindibles para un adecuado ejercicio de la autonomía institucional: intervenir en la determinación de la plantilla, participar en la selección de parte de este profesorado o determinar la estructura organizativa interna, entre otras.

El presente documento es un trabajo de síntesis que recoge algunas ideas y experiencias sobre la dirección de instituciones educativas en España desde una perspectiva competencial. Si bien el trabajo teórico y empírico sobre la gestión basada en competencias ha sido y es altamente profuso, sus aplicaciones y experiencias prácticas no lo han sido tanto. Conceptualizamos la competencia como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre sí, y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación. Tienen un carácter sistémico porque se refieren a como se enfoca, como se comprende una situación y las acciones que se derivan de enfocarlo desde una perspectiva u otra. Es una combinación de comprensión global, sentido común, conocimiento de los demás que permite a la persona adecuar cada parte del proceso e integrarlo en un todo de manera global. La competencia se evalúa a través de su ejecución (Armengol, Castro y Sala, 2011).

Queremos advertir que el sistema educativo español se caracteriza por presentar un modelo 'regionalizado' en el que el Estado cede a los gobiernos regionales amplias parcelas de competencia sobre educación. Por ello, puede darse el caso que, en algunas temáticas específicas, no pueda hablarse de un solo modelo o patrón para todo el sistema educativo español, sino de hasta 17 modalidades particulares, las de las denominadas Comunidades Autónomas (CC.AA). Las comunidades autónomas asumen la práctica totalidad de las funciones educativas en el territorio regional, exceptuando algunas que mantiene la Administración central del Estado (estructura del sistema educativo, expedición de títulos académicos, etc.) y otras que se asumen desde el ámbito

municipal o local (mantenimiento de edificios, provisión de locales y espacios, etc.). Cuando en el presente texto nos refiramos a España, haremos referencia a aspectos más o menos globales y comunes en todo el sistema educativo, en otras ocasiones haremos referencia a Catalunya, por ser la Comunidad de referencia de dónde procedemos los cuatro autores de la presente aportación.

5.2 La función directiva

El reconocimiento de la importancia de la dirección en el progreso de los centros educativos, ha venido siendo en los últimos años una evidencia incuestionable. La historia del sistema educativo español nos relata, a través de las principales leyes de los últimos años, la importancia otorgada a la función directiva, cuestión presente en la LOGSE (ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990), con una concreción más clara en la LOPEGCE (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Escolares de 20 de noviembre, de 1995) que modifica parcialmente el modelo de dirección surgido al amparo de la ley 8/1985 de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación, LODE y donde se ponía principalmente el acento en la dimensión representativa de esta figura, anteponiéndola a la dimensión ejecutiva.

Con la LODE surge el modelo actual de dirección conjugando sus funciones con la creación del Consejo Escolar. Éste se constituye como máximo órgano de gobierno, asegurando así la participación en la toma de decisiones de la comunidad educativa: profesorado, padres y alumnos.

En la LOPEGCE, sin renunciar al carácter representativo del cargo y sujeto a elección democrática por parte de la comunidad educativa, la dirección del centro educativo asume un carácter de cierta profesionalización, al exigir a los candidatos a directores de centros una cierta formación específica previa al nombramiento.

Esta misma dimensión es defendida años más tarde en la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación de 14 de octubre de 2002). En esta ley se incrementa la capacidad de gobierno de la dirección otorgando al Consejo Escolar la categoría de órgano de participación en el control y la gestión.

En la actualidad, con la LOE (Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006) se continua apostando por un modelo directivo basado en la participación de la comunidad en su selección, en la necesidad de una dirección formada, competente, estable en el cargo en el tiempo, de procedencia docente y con reconocimiento social, laboral y económico.

Podemos argumentar que la LOE es la ley que, de forma más clara, otorga mayores responsabilidades a la figura de la dirección. Se continúa desarrollando el carácter ejecutivo de la dirección aunque al mismo tiempo se restituyen al Consejo Escolar alguna de las funciones que la LOCE le había suprimido. Esta ley habla por primera vez de asumir la responsabilidad en la gestión de los recursos puestos a disposición del centro e incluso la misma Administración Educativa le otorga ciertas competencias y responsabilidades en la gestión del propio personal (LOE, artículo 123.5). Con la LOE nos encontramos ante la consideración de la dirección como una tarea de equipo. El artículo 131 le atribuye entidad como órgano ejecutivo de gobierno e incluso determina su composición.

Tras este recorrido generalizado por las leyes que han abordado la función directiva en el sistema educativo español en los últimos veinte años, podemos constatar claramente los siguientes puntos de interés:

1. Desde la implantación del actual modelo de dirección en los centros educativos, que sin duda debemos ubicar en 1985 con la LODE, se han venido articulando diferentes normativas que armonicen, en el modelo de dirección a seguir, una demanda manifiesta de profesionalización de esta figura, con el principio constitucional de participación en el ámbito de la educación de la misma comunidad educativa. Todo ello en un contexto marcado básicamente y de forma bastante generalizada por la condición funcionarial del colectivo docente.

2. La historia de los últimos años ha demostrado que el actual modelo de dirección ha desencadenado una desafección por el cargo, con un desinterés generalizado para acceder a la dirección. Su diluida capacidad de decisoria ha venido siendo una de las críticas presentes en los diferentes estudios sobre el tema. Así, en los últimos años se aboga por una dirección más fuerte, que cuente con un mayor poder de decisión, clave para poder llegar a una mayor eficacia y eficiencia de la misma organización. Ahora bien, cuanto más se fortalece la figura directiva menor es el protagonismo de los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo (alumnos, profesorado, familias, agentes sociales, etc.). Es más, algunos autores consideran que proporcionar mayor poder unipersonal a la dirección en detrimento del Consejo Escolar conlleva el riesgo que éstos devengan en meros aplicadores de la normativa (Teixidó, 2010).

3. En nuestro país no se dispone de un modelo de profesional de la función directiva, ausencia que, a juicio de todos los expertos, está resultando poco operativa y beneficiosa para el sistema (Asensio, 2006; Longo, 2004). En el modelo actual la profesionalización no se ha producido y el director no deja de ser un mero representante de la administración y en ningún caso la dirección ejerce un verdadero papel de liderazgo pedagógico.

4. La propuesta de un modelo de dirección educativa profesional está estrechamente ligado con la definición de un marco de responsabilidad gerencial coherente con un sistema de control y de rendición de cuentas de la misma actuación directiva. Ello ha de venir estrechamente relacionado con mayores niveles de autonomía de los centros educativos e indiscutiblemente trascenderá en el mismo proceso de acceso, selección, compensación, evaluación, y hasta en la misma formación de los directivos.

Como ya mencionamos anteriormente, la LOE en su artículo 131, establece la consideración de la dirección como una tarea en equipo. Este equipo es definido en diferentes normativas que despliegan la LOE en las todas comunidades autónomas. Una de las figuras claves en ese equipo de dirección es precisamente la del director, como órgano unipersonal con responsabilidad de formar equipo después de haber sido seleccionado. Son muchos los autores que han venido formulando las funciones del director y su equipo (Gairín, 1995, 1999; Gimeno, 1995). Teixidó (2010) nos recuerda las funciones del director:

- Funciones de representación
- Dirección y liderazgo pedagógico
- Relación con la comunidad educativa
- Organización y supervisión del funcionamiento del centro
- Gestión

- Jefe de personal
- Responsable en la definición de la jornada y el horario

García (1999) nos cataloga las funciones en:

- Funciones del director como técnico: Organización del centro y del trabajo en el centro, planificación del mismo proceso de dirección, definición del control del proceso y de los resultados.
- Funciones del director como líder: dominio en las técnicas de dinámica de grupos, coordinación de los diferentes equipos, definición de incentivos a la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, definición de canales de comunicación e información.
- Funciones del director como ejecutivo: que implica un conocimiento, desarrollo y aplicación de la normativa, representación en nombre de la Administración y del mismo centro educativo, garante de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad, jefe de personal, administración de recursos.

No hemos de olvidar, por otra parte, que en el modelo de dirección existente en la actualidad, todas estas funciones deben compaginarse con la docencia. La idoneidad o no de esta doble dedicación ha sido también otro de los tópicos de debate entre los diferentes expertos en la dirección escolar.

5.3 La selección de directivos por competencias

De acuerdo a los principios y funciones directivas establecidas y requeridas en el contexto actual, se requiere de un proceso de dirección que priorice la competencia profesional, la capacidad de liderazgo y la formación directiva. No obstante, como veremos, los procesos de dirección suelen incidir escasamente en estos requerimientos. Los procesos de selección de directivos escolares han ido evolucionando desde una primera tendencia donde la elección recaía en el mismo Consejo Escolar, a un modelo selectivo, donde la responsabilidad de la selección recae en una comisión designada a tal efecto.

Actualmente, según el marco establecido por la LOE, los criterios claves para poder acceder a la dirección son:

- Antigüedad de, al menos, 5 años en la función pública.
- Impartir docencia durante 5 años en un centro público del mismo nivel y régimen.
- Estar prestando servicios en el centro en cuestión, al menos durante 1 año completo
- Superar un curso de formación
- Los docentes del centro tienen, pues, preferencia sobre los foráneos. Por otra parte se limita el número de centros educativos a los que se puede presentar un mismo candidato.

La LOE establece como novedad con relación a la lay anterior –LOCE- que el candidato debe presentar un Proyecto de Dirección que incluya, entre otros, los siguientes apartados: objetivos de la propuesta, las líneas de actuación del equipo directivo y la evaluación de las mismas.

La misma ley explicita algunos casos excepcionales para los centros de régimen especial, enseñanzas artísticas, deportivas, de idiomas y educación de adultos. En este nuevo proceso selectivo la Administración Educativa asume un papel importante en el proceso ya que ostenta la presidencia y secretaria en la comisión de selección, asumiendo un papel relevante y activo ante la posible ausencia de candidatos, animando y ayudando a aquellos profesores que considera más válidos para el cargo. Asimismo, con la LOE se mantiene en el proceso de selección el procedimiento de concurso de méritos, de acuerdo con los principios constitucionales de publicidad, mérito y capacidad. Pero la misma ley marca un objetivo nuevo en el mismo proceso de selección: el proceso debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que tengan el mayor apoyo de la comunidad educativa (artículo 133) (del Pozo, 2008). A grandes rasgos, podemos afirmar que de esta ley se desprende:

- En concurso de méritos constituye la forma de selección. Computarán los méritos académicos y profesionales debidamente acreditados y la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como directivo y/o como docente. Evidentemente se valorará de forma diferenciada y especial la experiencia previa en el ejercicio del cargo. Será la Administración quien convocará el concurso de méritos entre los aspirantes.

- La comisión de selección estará compuesta por un número total de vocales definido por la misma Administración Educativa, quien también establecerá los criterios de selección.

- Destacar que según la LOE un tercio de los miembros de la comisión de selección será profesorado seleccionado por el Claustro y otro tercio será elegido por el Consejo Escolar (entre los no profesores).

Ante la ausencia de candidatos para la dirección, la LOE permite el nombramiento extraordinario de cualquier profesor del Claustro, que necesariamente no reúna los requisitos exigidos para presentarse al concurso de méritos, o en su caso se podrá seleccionar a un profesor foráneo siempre que la comisión de selección valore de forma satisfactoria los méritos del aspirante de otro centro.

En resumen, con la LOCE la Administración Educativa absorbe competencias en la selección de la dirección que en las anteriores leyes se les había otorgado a los Consejos Escolares. Se produce una mayor centralización y los centros educativos pierden autonomía en esta cuestión. Esta tendencia se ve algo matizada con la LOE donde a la comunidad educativa, a través de la comisión de selección, se le otorga algo más de poder decisorio (Aramendi, Fernández y Bernal, 2010).

Otro de los rasgos principales del modelo de dirección promovido en el sistema educativo español, también objeto de debate, es su carácter temporal o transitorio. Tras unos años en el ejercicio de la dirección se retorna a la docencia en idénticas condiciones que las que se había partido. Ello implica una condición o estatus débil, que podría reducir la autoridad de las decisiones tomadas por la dirección, en muchas ocasiones con implicaciones entre aquellos que era y volverán a ser sus iguales.

Esta limitación temporal se ha mostrado de nula utilidad y no ha favorecido el relevo natural

como era la intención inicial, generando en muchas ocasiones falta de nuevas candidaturas. En este sentido, la LOE plantea un modelo donde se fomenta una permanencia prolongada, donde la función directiva está sujeta a evaluación. Una valoración positiva ayuda a generar esta continuidad en el cargo. Queda garantizada de esta forma la continuidad de un proyecto educativo y una mayor consideración al cargo, estableciendo la posibilidad del directivo como profesional docente.

5.4 La formación por competencias

La importancia de la formación en un contexto cambiante y complejo como el actual es abordada en gran número de trabajos sobre aspectos analíticos y empíricos a ese respecto Zabalza diagnostica:

> *En lo que se refiere al profesorado implicado en gestión, ninguna crepitación ni ningún proceso de selección avalan una formación mínima para el desempeño de funciones de gestión. Nadie, al menos entre los docentes, recibe formación específica para las tareas de gestión que se le encomiendan.* (Zabalza, 2002: 157).

El contexto en el que se desempeña la función directiva es altamente complejo y cambiante lo que implica altas dosis de formación y actualización. Freedman (1992) señala que los programas de formación tradicional para la gestión de organizaciones educativas se refieren básicamente a las estructuras organizativas y al sistema de las relaciones personales en la organización, dejando de lado la dimensión política, ética y simbólica. Parece claro que los actuales sistemas para la formación de los gestores y responsables de instituciones educativas no pueden quedarse en una mera descripción de teorías organizativas y sus respectivas técnicas de aplicación mecanicista; los nuevos escenarios obligan a una formación orientada hacia un modelo más reflexivo.

Los modelos de formación lineal han quedado obsoletos dando paso a nuevas estrategias de formación basadas en la 'gestión-acción'. Parece ser que la tendencia en cuestiones relacionadas con la dirección institucional es de importar teorías y planteamientos de otras disciplinas (también gerencialistas) sin una adaptación a las particularidades de las organizaciones educativas; además existe poca tradición en aplicar al ámbito de la gestión de centros, prácticas y modelos de trabajo muy desarrollados en otras disciplinas educativas. Esta tendencia entronca con planteamientos harto conocidos en el ámbito escolar y las teorías de Fullan y Hargreaves (1992) como es el desarrollo profesional vivido desde una dimensión globalizadora. En ese sentido se significa el proceso de promoción que viene articulado por la formación cuando ésta se halla orientada de forma significativa en el contexto donde se desarrollan los profesores (la organización educativa), se centra en los problemas reales del día a día, y presenta una dimensión global que afecta a las concepciones, los procesos y los valores.

Malapeira (1996) vinculando la importancia y la necesidad de la formación específica para los gestores señala que la reflexión que se pretenden exponer sobre la necesidad de formación de los responsables de gestión será a partir de la realidad, es decir, desde el contexto universitario actual, más que desde un planteamiento teórico en el que más fácilmente se podría coincidir: nadie puede dudar de la importancia de este tipo de formación; nadie puede cuestionar el cambio experimentado en la educación; nadie puede negar la actual complejidad de la gestión universitaria a diferentes niveles y ámbitos; nadie se puede oponer a una cierta "profesionalización" de la gestión; nadie puede negarle un cierto aire "gerencial" a la gestión.

En la actualidad y siguiendo a Zabalza (2003), la formación de directivos ha superado su perspectiva

artesanal y se proyecta a un modelo que combina aspectos profesionales con la mejora técnica: la aproximación profesional; supone una aproximación más profesional, no basta con poseer experiencia sino que se requiere un conocimiento más sistemático, basado en datos obtenidos a partir de procesos y fuentes seleccionadas para ello y con sistemas de análisis contrastados y válidos. La importancia de este modelo es que es la base a partir de la cual se pueden establecer procesos para la mejora. La aproximación técnica especializada; propia de especialistas e investigadores de la gestión educativa, sirve como dispositivo para identificar y describir de forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la gestión institucional. Puede estar orientada al control o a la investigación o, incluso, a la mejora y la innovación de nuevas prácticas y estrategias. Todo lo anterior sin descartar la denominada teoría crítica, en el que las prácticas se generalizan y se pierden el sentido contextual del marco anterior.

Gairín, Castro, Navarro y Rodríguez-Gómez (2011) sintetizan las concepciones de la formación en dirección y gestión de centros educativos que coinciden con el sistema desarrollado en España:

	Perspectiva I	**Perspectiva II**	**Perspectiva III**
Visión de la administración educativa	Campo disciplinario	Campo de prácticas específicas	Campo de problemáticas profesionales
Relación teoría y práctica	Lineal: de la teoría a la práctica	Lineal de la teoría a la práctica. De la práctica ideal a la práctica real	Espiral: De la práctica a la teoría, y luego, de nuevo a la práctica.
Visión de la formación	Enseñanza y adquisición de conceptos y teorías.	Enseñanza y adquisición de modelos operativos y prácticas específicas.	Procesos de negociación y de meta cognición.
Fundamentos de los contenidos de la formación	Disciplinariedad Multidisciplinariedad Interdisciplinariedad	Terrenos de prácticas específicas	Representaciones transdisciplinarias de problemas complejos.
Enfoques pedagógicos	Exposiciones Conferencias Estudio de casos	Presentación de conocimientos aplicados, modelos y construcción de modelos operativos.	Análisis de problemáticas, objetivación, conceptualización y contextualización.
Visión de la transferencia	Utilización eventual de los conceptos en una práctica ulterior	Aplicación ulterior de los modelos operativos en una práctica	Transferencia de las prácticas en la formación y reinversión en una práctica.

Tabla1. Concepciones de la formación en dirección y gestión de centros educativos

Zabalza (2002, 2003) critica las actuales fórmulas de gestión de la formación del profesorado por considerar que responden a planteamientos rígidos, estructuralistas y descontextualizados y no integran elementos más necesarios como las relaciones humanas, el clima, etc. Además, la

formación no se considera para nada necesaria ya que los responsables siempre pueden descargar sus responsabilidades en la propia estructura organizativa, en las condiciones del trabajo o en la ordenación del sistema (Davies, 1996). Resulta evidente que la falta de autonomía real de los centros limita la acción de sus profesionales, y ese es un elemento que perjudica claramente la formación para la dirección. La posibilidad de institucionalizar la formación permite dotarse de una estructura, un tiempo y un espacio: la formación desarrollada durante este periodo debe ser flexible y atender a las necesidades del sistema y de las personas, a ese respecto Germain (2003) propone como principios de la formación de directivos:

I. Que respete la dimensión humanística del contexto institucionalizado.

II. Se tomen en consideración unos saberes de experiencia y su subsiguiente modelización.

III. Superen lo anecdótico y operativo y busquen lo objetivo de la reflexión.

IV. Favorezcan la aparición de nuevos contenidos hasta el momento poco formalizados.

V. Permitan un contacto con la realidad a través de las experiencias de los participantes, para que luego revierta en una mejora de esas mismas prácticas.

En el caso específico español la oferta formativa es amplia y, para la presente aportación, presentamos cinco propuestas diferentes que, con más o menos consolidación, son de referencia en nuestro contexto. En la tabla 2 se pueden comparar las variables: denominación, institución promotora, planteamiento basado en competencias, módulos o contenidos.

Como se puede comprobar, la diversidad de opciones formativas es muy amplia, tanto en la duración como en sus planteamientos básicos. Igualmente, se observa una oferta procedente de instituciones muy diversas, desde una escuela de negocios hasta un organismo de formación de trabajadores del ámbito público o funcionarial, pasando, evidentemente, por la oferta de las universidades, que es a su vez mayoritaria.

Concretamente, en lo que se refiere a Cataluña, según el decreto 155/2010, de 2 de noviembre de dirección de los centros educativos públicos en Cataluña "*corresponde a la dirección de cada centro público el ejercicio de las funciones de representación, de dirección y liderazgo pedagógico, de liderazgo de la comunidad escolar, de organización, funcionamiento y gestión del centro y de jefe de su personal*". Asimismo, se crea la figura del "directivo profesional docente", en una aproximación, aún lejana, a la profesionalización de la dirección escolar y como una forma de adecuar la actuación de la dirección a las particularidades de cada centro educativo. Esta nueva figura tendrá algunas atribuciones complementarias: establecer los complementos por mayor dedicación, innovación e investigación del personal docente, así como la formación que debe seguir el profesorado.

En este sentido, se ha diseñado un nuevo programa de formación de directivos escolares, referenciado en la tabla anterior (véase tabla 2) orientado al "desarrollo de capacidades relacionadas con el liderazgo pedagógico orientado al éxito, la dirección estratégica y la implicación del profesorado en la gestión del cambio, las capacidades gerenciales que posibiliten la gestión autónoma, el fortalecimiento de la comunidad escolar, profesorado y familias, en un proyecto común y el aprovechamiento de la potencialidad educativa del entorno y del trabajo en red, así como el desarrollo de capacidades para evaluar, con evidencias, el rendimiento educativo, y el nivel de eficiencia del servicio como un requisito imprescindible para la mejora" (Generalitat de Catalunya, sf, 1).

El diseño del programa de formación de directivos escolares parte de las funciones de la dirección profesional de centros educativos autónomos (véase Decreto 155/2010, de 2 de noviembre) y de una revisión internacional focalizada en estilos de liderazgo educativo de países anglosajones (Reino Unido, Australia, Estados Unidos y Canadá), para delimitar las competencias del director escolar que son:

1. dirección pedagógica y liderazgo
2. organización y funcionamiento
3. jefe de personal
4. gestión
5. relación con la comunidad
6. representación

La selección de las competencias necesarias para desarrollar las funciones atribuidas a la dirección profesional de centros escolares, se desgrana en un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que orientan la confección de programa de formación (véase tabla 3).

Denominación	**Curso de formación de directores**	**Master Oficial en Planificación y gestión de la Educación**	**Curso de formación inicial de profesionalización del director escolar**	**Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos.**	**Master en Dirección y Gestión de Centros Educativos**
Institución	ESADE	UAB	EAPC (Escola d'Administració Publica de Catalunya)	UB	UAB- U. de Deusto
Planteamiento por competencias	No	Sí	Sí	No	No
Módulos o contenidos	**BLOQUE 1. Los conceptos básicos** a) **La educación: situación actual y retos de futuro** Objetivo: Consensuar una visión de fondo, construir un lenguaje común y compartir un análisis global de los retos educativos y de aprendizaje que los nuevos tiempos plantean a la escuela. **b) La dirección** Objetivo: Fortalecer la autopercepción de los participantes como directivos alrededor de un modelo de dirección autoexigente. **c) La estrategia** Objetivo: Ayudar a pensar y a dirigir estratégicamente **d) La organización** Objetivo: Desarrollar la comprensión de las organizaciones y el uso del diseño organizativo como herramienta de mejora. **BLOQUE 2. LOS SISTEMAS Y LOS INSTRUMENTOS DE LA DIRECCIÓN**	- Analizar situaciones y escenarios para dar respuestas educativas. - Evaluar actividades y programes de formación para el desarrollo. - Coordinar persones, grupos, entidades y proyectos educativos. - Innovar en actividades, procesos y programas educativos. Planificar y ejecutar proyectos educativos en entornos complejos. - Supervisar el funcionamiento de centros, entidades y recursos del ámbito profesional de la Educación.	– Desarrollo personal y dirección de personas – Gestión del cambio. Visión y planificación estratégica – Liderazgo del PEC – Desarrollo de capacidades gerenciales: gestión de un centro autónomo – Liderazgo del entorno y la comunidad educativa – Evaluación y rendición de cuentas. **Módulo 0** (35 horas). **Desarrollo personal y dirección de personas**: desarrollar, a través del liderazgo, las herramientas para motivar el personal teniendo en cuenta su perfil individual y los objetivos del centro. **Módulo 1** (20 horas). **Gestión del cambio. Visión y planificación estratégica**: hacer uso de herramientas de planificación estratégica orientadas a mejorar los resultados del alumnado a partir y por aplicar su proyecto educativo. **Módulo 2** (20 horas). **Liderazgo del proyecto pedagógico**: promover el trabajo colectivo en-	**1. ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y ACCIÓN DIRECTIVA**. 1.1. Introducción al análisis y estudio de las instituciones educativas. 1.2. Función directiva. 1.3. Directrices institucionales. 1.4. Escuela inclusiva: perspectivas organizativas. **2.DIRECCIÓN APLICADA.** 2.1. Órganos de gobierno y participación. 2.2. Los procesos de comunicación a las instituciones educativas. 2.3. La gestión de la información. 2.4. Gestión de instituciones de educación no formal. 2.5. Visita. **3.EVALUACIÓN E INNOVACIÓN.** 3.1. Evaluación institucional. 3.2. Calidad y procesos de gestión educativa. 3.3. Visita. **4.RECURSOS HUMANOS I.**	Módulo: **El centro educativo como organización** - Los modelos organizativos formales aplicables al c. escolar. - El centro educativo como organización informal. - Los sistemas educativos europeos como inspiradores de la escuela formal. - La organización del centro educativo desde sus estructuras. - La organización del eq. directivo. Módulo: **La gestión administrativa y económica** - Los marcos de referencia para la gestión administrativa de las instituciones educativas. - El centro educativo y su gestión administrativa. - Actividades genéricas de secretaría administrativa. - El espacio escolar. - El material y el equipam. escolar. - El tiempo escolar. Módulo: **La gestión de los recursos materiales y funcionales** - Actividades administrativas específicas de las inst. educativas. - Actividades de gestión económica y presupuestaria. - El tiempo del directivo. - La gestión de la información. Módulo: **Liderazgo y dirección** - Dirección y liderazgo: Conceptos y evolución. - El equipo directivo como órgano colegiado. - Los órganos unipersonales.

	Objetivo: Capacitar en el conocimiento y la práctica de los principales sistemas e instrumentos de la dirección. **a) La gestión de la calidad del servicio** **b) La planificación y la evaluación por re-evaluación por resultados** **c) La dirección de equipos directivos y de profesionales** **d) La gestión financiera** **BLOQUE 3: LAS HABILIDADES DIRECTIVAS** Objetivo: Capacitar en cuatro aspectos clave del ejercicio de la dirección en entornos profesionales. **a) La comunicación interpersonal** **b) La gestión de conflictos** **c) La comunicación institucional** **d) El conocimiento propio como instrumento de liderazgo.** **BLOQUE 4. LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO** **a) Gestión del cambio** Objetivo: Ayudar a entender la lógica del cambio y capacitar por liderarlo. **b) Proyecto de innovación** Objetivo: Trasladar los aprendizajes a la práctica, contrastarlos y permitir evaluar en parte el logro de los objetivos docentes.		tre el profesorado a partir de la identificación de problemáticas, la formulación de objetivos, la toma de decisiones y su despliegue posterior. **Módulo 3 (20 horas). Desarrollo de capaci-** **Módulo 3 (20 horas). Desarrollo de capacidades gerenciales, gestión de un centro autónomo**: conocer los elementos para ejercer las funciones de jefe de personal, saber liderar una organización durante el proceso de cambio y conocer las metodologías para una gestión más profesional. **Módulo 4 (20 horas). Liderazgo del entorno y comunidad educativa**: conocer el entorno y encontrar las herramientas para interaccionar con él, impulsar el trabajo en red y conseguir la implicación y compromiso de la comunidad escolar. **Módulo 5 (20 horas). Evaluación y rendición de cuentas**: conocer los mecanismos de autoevaluación, interpretar los resultados y tomar las decisiones oportunas. **Módulo 6 (20 horas). Proyecto final: proyecto y tutoría**: elaborar un proyecto de dirección aplicando los diferentes elementos tratados en los módulos anteriores, con 10 horas presenciales y 10 horas telemáticas con tutoría personalizada.	4.1. Relaciones interpersonales y trabajo en equipo I. 1. **FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**. 1.1. Educación y Derecho Administrativo. 6.1. La investigación como herramienta de innovación. 6.2. Diseño y presentación del proyecto final. **3. RECURSOS HUMANOS II.** 7.1. Relaciones interpersonales y trabajo en equipo II. 7.2. Derecho Laboral. **4. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA.** 8.1. Gestión curricular. **5. GESTIÓN ADMINISTRATIVA.** 9.1. Legislación escolar aplicada. 9.2. Gestión económica. **6. INNOVACIÓN.** 10.1. Acción directiva e innovación. 4.2. Calidad total en instituciones educativas. **5.LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU CONTEXTO EXTERNO.** 5.1. Imagen institucional. 5.2. Supervisión educativa. **6.FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.** 6.1. Visitas. 6.2. Seminario de evaluación de centros. **7.PROYECTO FINAL II** 7.1. Desarrollo e implementación del proyecto. 7.2. Presentación.	- Introducción al trabajo en equipo. - Competencias para la acción. Planificación y contratación. - Comunicación e información. Conversar, una comp. estratégica. Módulo: **Gestión de personas para la mejora de la calidad** - Modelos para el diagnóstico y evaluación del liderazgo. - Cómo liderar la gestión de calidad. - La acción humana, elementos innatos. - La acción humana, elementos culturales. - Desarrollo de competencias: Desempeño y evaluación. - Evaluación de la calidad: Aspectos conceptuales. - Eval.de la calidad: Aplic.práctica. Módulo: **La dirección como equipo** - Estructura del equipo. - Procesos de equipo. - Herramientas de trabajo. - Evaluación diagnóstica del equipo. Módulo: **La gestión de los planteamientos institucionales** - El Proyecto Educativo de Centro. - El Proyecto Curricular de Centro. - El Reglamento de Rég. Interior. - El Plan Anual de Centro. - La Memoria Anual de Centro. - Evaluación institucional. Un enfoque para su desarrollo. - Conceptualización y uso del sistema de indicadores en el ámbito educativo. - Modelo y aplicación del sistema de indicadores. Módulo: **Gestión de relaciones con el entorno** - El entorno próximo como marco de referencia. - El entorno administrativo como marco de referencia. - El cambio y la innovación en educación. - La calidad total. Un ejemplo de aplicación del modelo tecnológico. - Los círculos de calidad y la investigación-acción como ejemplos de enfoques culturales y críticos. Módulo: **Memoria de investigación o innovación**
Duración	148 horas	1500 horas	155 horas	600 horas	1500 horas

Tabla 2. Comparativa de 5 propuestas de formación para la dirección y gestión de centros educativos

Comp.	Conocimientos teóricos	Conocimientos prácticos
C1	El rol del directivo público profesional; Liderar y promover el cambio; Fomentar y liderar la creatividad y la innovación; Diseño de proyectos que fomenten el cambio de cultura; Planificación y gestión del cambio; Procesos de comunicación y transmisión de la información y transparencia; Gestión de conflictos; Impacto del cambio en las organizaciones y las personas; Comprender la complejidad del ser humano.	Liderar, evaluar e institucionalizar procesos de cambio e influir en los equipos; Comunicar los cambios y las razones a los agentes implicados y la comunidad educativa; Mantener informados a los trabajadores sobre aquello que les concierne; Motivar a las personas, generar un clima de confianza y promover la implicación proactiva y la colaboración; Inculcar y hacer partícipes de la nueva cultura a los miembros de la escuela; Ofrecer soporte al profesorado en sus nuevas responsabilidades;
C2	Tendencias locales, nacionales y globales; Uso e impacto de las TIC; Maneras de construir, comunicar e implementar una visión compartida; La visión de centro; Procesos de planificación estratégica; Estrategias de comunicación;	Delimitar los valores y visión escolar; Establecer una misión clara centrada en el progreso de los estudiantes; Diseño y aplicación del proyecto educativo (concretando objetivos y acciones); Desarrollar una comunicación efectiva; Inspirar, motivar y responsabilizar al resto de agentes para alcanzar la visión de futuro.
C3	Diseño, gestión y aplicación del proyecto de dirección y curricular; Modelos de E/A, estrategias y tecnología para mejorar el rendimiento del alumnado y la inclusión; Estrategias para desarrollar y evaluar profesorado efectivo; Principios de enseñanza personalizada, efectiva y evaluación de aprendizajes; Seguimiento y evaluación del rendimiento escolar; Autoevaluación escolar; Utilizar evidencias de la investigación para informar la E/A.	Diseño, gestión, aplicación y evaluación del proyecto de dirección y curricular. Ofrecer soporte para desarrollar la calidad docente y promover el trabajo en equipo entre el profesorado; Adaptar el programa de enseñanza a las características de su escuela; Mostrar los principios y prácticas de una E/A efectiva y personalizadas; Reconocer la excelencia y desafiar los bajos rendimientos; Realizar un seguimiento del progreso de los alumnos y de las prácticas educativas; Impulsar la evaluación del proyecto educativo y del funcionamiento del centro.
C4	La importancia del aprendizaje adulto y los modelos de desarrollo profesional continuo; Relación entre mejora organizativa y desarrollo profesional: Estrategias de desarrollo individual y organizativo; Gestión de comunidades de aprendizaje y equipo de trabajo; Gestión de conflictos, relaciones interpersonales y riesgos laborales; Gestión del personal; Modelos, principios y estrategias organizativos y desarrollo organizativo;	Crear una atmósfera de progreso en la organización y formar una comunidad; Evaluar y actuar para la mejora del rendimiento personal; Gestionar el conocimiento y la información; Motivar, influir, involucrar y responsabilizar para la consecución de objetivos y la mejora organizativa; Liderazgo y gestión distribuida; Confeccionar la plantilla de lugares de trabajo docente; Distribución de tareas; Identificar y establecer prioridades para introducir los cambios necesarios relativos al diseño organizativo y al modelo de gestión.

C5	Administración de los recursos económicos; Plan financiero estratégico y gestión presupuestaria; Mantenimiento, gobernanza, seguridad, acceso y uso de las diversas instalaciones escolares; Uso y beneficios de las TIC para la mejora de la eficacia administrativa;	Dirigir la gestión económica del centro; Aplicación del presupuesto: Gestionar equitativamente los recursos económicos y físicos del centro; Obtención de ingresos para el desarrollo del proyecto educativo; Obtener recursos económicos y materiales adicionales y rentabilizar el uso de las instalaciones del centro.
C6	Carta de compromiso educativo; Modelos de escuela, hogar, comunidad y asociaciones empresariales; Participación e implicación de las familias y otra entidades; Habilidades para intervenir en asuntos que transciendan los límites de su personal; Problemas actuales y tendencias que impactan en la comunidad escolar; Trabajo en red con otras instituciones y personas;	Procurar la formulación y cumplimiento de la carta de compromiso educativo; Trabajar eficazmente en equipo dentro y fuero de la escuela; Conectar la escuela con su entorno; Establecer y garantizar el bueno uso de los mecanismos de comunicación e interrelación con las familias y otras entidades; Reconocer y tener en cuenta la riqueza y diversidad de las comunidades escolares; Trabajar en red con otras escuelas, entidades y personas.
C7	Estrategias y técnicas de comunicación; Gestionar las relaciones con los políticos y la administración; Gestionar las relaciones con la comunidades y otros grupos de interés, garantizando que se comparta la responsabilidad; Identificar políticas públicas que afectan al centro; Asegurar que los objetivos y las metas del centro escolar están alineadas con las políticas educativas de la administración;	Mostrar habilidad e “inteligencia” política; Mantener relaciones proactivas y regulares con las autoridades políticas; Involucrar a los políticos, la comunidad educativa y otro agentes en la gestión del centro; Potenciar el reconocimiento del centro educativo; Difusión de la imagen de la escuela; Desarrollar y mantener alianzas y redes con la comunidad educativa y otros agentes relevantes; Representar al centro ante la administración y otros agentes.
C8	Los marcos legales de la educación; Marcos de rendición de cuentas; Diseño de planes escolares y metas para verificar el progreso; Los principios y prácticas de sistemas de garantía de la calidad; Uso de evidencias para ofrecer soporte, evaluar, supervisar y mejorar la escuela; Participación de las partes interesadas y la comunidad en el éxito de los resultados y la rendición de cuentas.	Rendimiento de cuentas, individuales y organizativas, de los resultados de aprendizaje; Principios y práctica de la autoevaluación escolar; Recoger y utilizar datos para entender las fortalezas y debilidades del centro; Combinar los resultados de la autoevaluación con datos de evaluación externa; Involucrar a la comunidad en la autoevaluación; Demostrar conocimiento política y anticipar tendencias.
C9	Establecer un marco de valores que incluyan la transparencia, la ética y el servicio a los ciudadanos, así como un código de conducta, con la participación de la comunidad educativa y otros grupos de interés.	

Tabla 3. De las competencias a los conocimientos

La delimitación de competencias y conocimiento teóricos y prácticos asociados derivan en la selección de contenidos vinculados a: 1) desarrollo personal y dirección de personas; 2) Gestión del cambio y planificación estratégica; 3) liderazgo del proyecto pedagógico; 4) desarrollo de las capacidades gerenciales; 5) liderazgo del entorno y comunidad educativa; y 6) evaluación y rendición de cuentas.La metodología utilizada para el desarrollo de las competencias directivas combina la formación presencial con un soporte en línea donde se fomentará el trabajo colaborativo y la participación del alumnado en foros de debate. Durante la formación presencial, las sesiones expositivas se combinarán con metodologías mucho más activas y participativas, como el análisis de casos, la resolución de cuestiones prácticas, las discusiones en grupo o los juegos de rol, entre otras.

5.5 La evaluación por competencias

La evaluación en el ámbito educativo es un mecanismo regulador fundamental para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes educativos que intervienen en nuestras escuelas. Estos procesos evaluativos resultan altamente complejos por responder, no siempre explícitamente, a diversas finalidades. Así pues, podemos entender los procesos evaluativos como: un rendimiento de cuentas (asumir responsabilidades), un procedimiento de acreditación (cumplir con unos estándares o indicadores), un mecanismo de mejora, de diagnóstico o un medio para promover la reflexión y la innovación.

En el caso que nos ocupa, la evaluación por competencias de los directivos escolares parte de una íntima relación entre las competencias antes delimitadas y el perfil profesional de los directivos. Esta evaluación de competencias, tiene, por un lado, un carácter sumatorio, final, de certificación, que nos indica en qué grado el directivo dispone de las competencias establecidas para su perfil profesional. Por otro lado, en el marco del proceso de formación, la evaluación adquiere un valor formativo, que permite desplegar todos los procedimientos metodológicos necesarios para promover la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos propios de los directivos.

Asimismo, si recuperamos algunos principios de la evaluación por competencias en la educación superior y los trasladamos a la formación de directivos escolares, los “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, de la “European Network for Quality Assurance in Higher Education” (ENQA), indican que la evaluación debe seguir unos criterios públicos, regulaciones y procedimientos aplicados consistentemente. Concretamente, se espera que los procedimientos de evaluación (ENQA, 2005):

- Se diseñen para medir la obtención de resultados de los aprendizajes buscados y otros objetivos del programa.
- Se adecuen a su propósito, sea diagnóstico, formativo o sumatorio.
- Dispongan de criterios de calificación claros y los hagan públicos.
- Sean elaborados por personas que conozcan la función de las evaluaciones en el progreso del estudiante hacia la adquisición de habilidades y conocimientos relacionados con la calificación.
- No dependan, siempre que sea posible, del juicio de un único evaluador.
- La diversidad de estilos de aprendizaje y la variedad de competencias que componen los

planes de estudios exigen también estrategias y procedimientos de evaluación diversos y variados, algunos centrados en los alumnos (autoevaluación y evaluación entre iguales) y otros más centrados en el profesorado (exámenes, informes, exposiciones, etc.).

En España, la evaluación de la función directiva debe contextualizarse necesariamente en el marco establecido por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, donde se señala explícitamente lo siguiente:

> *"La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación. […] El título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación y el aumento de la transparencia del sistema educativo. La importancia concedida a la evaluación se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas".*

En el ámbito autonómico, cada región ha desarrollado sus propios mecanismos y criterios para la evaluación de la función directiva. En el caso de Cataluña, se establece que "la práctica directiva, la evaluación de su ejercicio y los elementos de formación inicial y permanentes que se relacionan se entienden en el contexto del ejercicio del liderazgo educativo, que en los centros ha de adoptar las características que definen el liderazgo distribuido" (Decreto 155/2010 de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente). Concretamente, el artículo 2 del decreto 155/2010 señala que la función directiva debe rendir cuentas tanto de la administración competente, como del consejo escolar del propio centro, de acuerdo a su proyecto de dirección y a los resultados obtenidos. En la tabla 4 se muestran los criterios e indicadores que guían la elaboración de los modelos y protocolos de evaluación que la "Agencia de evaluación y prospectiva de la educación" de Cataluña establece para llevar a cabo la evaluación del ejercicio de la dirección escolar.

Principios de evaluación	Indicadores y criterios generales
El ejercicio de la dirección está sujeto al control y evaluación de la gestión por parte de la Administración educativa, sin perjuicio del control económico y financiero que sea aplicable a los centros educativos públicos de la Generalitat.	El resultado de la evaluación del centro, que tiene en cuenta los resultados expresados en los indicadores de progreso establecidos en el proyecto educativo del centro.
La evaluación del ejercicio de la dirección se ha de atener a los principios de eficacia, eficiencia, responsabilidad y control de resultados de la gestión, en función de los objetivos fijados y de los recursos asignados. Los criterios y procedimientos de esta evaluación deben ser públicos. Se garantizan los derechos de información y audiencia del personal evaluado.	La aplicación del proyecto de dirección y los resultados obtenidos mesurados mediante los indicadores del proyecto de dirección.
La evaluación del ejercicio de la dirección se debe realizar de acuerdo con criterios de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación, y debe garantizar la información y audiencia del personal evaluado. El procedimiento se aplica cada cuatro años coincidiendo con el cuarto año del mandato para el que fue nombrado el director o directora.	El ejercicio de las funciones que establecen en el decreto 155/2010

Tabla 4. Principios, criterios e indicadores para la evaluación de los directivos escolares (Decreto 155/2010 de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente).

Paralelamente, son varios los teóricos y prácticos de la gestión educativa que han propuestos modelos para la evaluación de la función directiva que combinan los principios legislativos vigentes con aportaciones teóricas y prácticas sobre el ejercicio de la dirección escolar. Así, por ejemplo, encontramos el modelo GOG-452 desarrollado por Chavarría y Borrell (1999), que considera 452 indicadores de evaluación que giran alrededor de tres finalidades directivas: gobernar el centro, organizar el currículum y los servicios, y gestionar los recursos. Estas tres finalidades se concretan en cinco dimensiones (gobierno institucional, organización pedagógica y curricular, organización de los servicios, gestión de los recursos humanos y gestión de los recursos materiales y funcionales) que, a su vez, se estructuran en diversas categorías que conforman una unidad de contenido referente a una faceta concreta de la dirección. En la tabla 5 mostramos las cinco dimensiones mencionadas y las veinticuatro categorías en que se desglosan.

Dimensión	Categoría
Gobierno institucional	Representación institucional Liderazgo Gobierno de los órganos colegiados Coordinación de funciones en el equipo directivo Autodirección Instrumentos de planificación institucional Planteamientos de evaluación institucional
Organización pedagógica y curricular	Desarrollo curricular Evaluación de los aprendizajes Regulación de la convivencia Soporte al desarrollo curricular Proyectos de innovación, investigación y formación
Organización de los servicios	Actividades extraescolares Comedor escolar Transporte escolar
Gestión de los recursos humanos	Dirección del personal Dirección de los órganos de coordinación Cohesión de los equipos docentes Canales de comunicación con la comunidad educativa Desarrollo profesional
Gestión de los recursos materiales y funcionales	Articulación de los recursos y equipamiento didáctico Aprovechamiento de los recursos económicos e inventaríales Articulación de los espacios y del tiempo Regulación de los procesos administrativos

Tabla 5. Dimensiones y categorías para la evaluación de la función directiva (Chavarría y Borrell, 1999)

Lamentablemente, tal y como podemos observar, aunque los planteamientos iniciales parecen responder a unas propuestas evaluativas basadas en las competencias de los directivos y líderes educativos, en realidad, ni desde el marco legislativo, ni desde las diversas propuestas teórico-prácticas existentes, se aborda la evaluación de la función directiva desde el punto de vista competencial, descuidando u olvidando que la cuestión central no es en absoluto asegurar que las personas que aspiran a ejercer cargos directivos en nuestras escuelas reproduzca informaciones sobre cuestiones económicas y sociales, o sobre circunstancias políticas de una determinada realidad social, sino garantizar que esos futuros directivos sepan qué hacer con la información disponible para comprender su realidad e intervenir para su mejora, contribuyendo a la justicia social.

5.6 El desarrollo profesional y su vinculación con las competencias

La reconsideración de los centros escolares como unidades básicas del sistema educativo que deben contribuir, de forma autónoma, a mejorar los resultados educativos, favorecer la cohesión social y reducir el nivel de abandono, fomentando mayores cotas de justicia social, obliga, como ya se ha comentado, a replantear las funciones y atribuciones de los directivos escolares y, por tanto, también las políticas, sistemas y procesos de formación y desarrollo profesional. El desarrollo profesional de los directivos (y otros agentes educativos) se vincula directamente los procesos de mejora organizativa, considerándose como un requisito necesario que posibilita la consecución de los fines de la organización, como un elemento propio de la organización que actúa como una herramienta al servicio de las necesidades de la organización, como parte de la estrategia que posibilita posiciones ventajosas frente al cambio o como la esencia que permite el aprendizaje de la organización.

El trabajo sobre desarrollo profesional del profesorado que más eco ha tenido en nuestro contexto ha sido el de Huberman (1989) quien, en su investigación sobre profesorado, en un sentido amplio, propone un modelo de fases centrado en la acumulación de experiencia docente y advierte de la no linealidad de las fases.

a) Inicio de carrera. Etapa caracterizada por los procesos inherentes al inicio de la carrera –inducción y socialización profesional- y se caracteriza por un tanteo por parte del profesor en relación a las funciones y tareas que le son asignadas. Supone un choque entre su formación inicial y las expectativas profesionales con la complejidad de la situación práctica.

b) Estabilización. Etapa caracterizada por la construcción de una primera identidad profesional que le permite construir una determinada forma de actuación y un determinado repertorio de estrategias y formas de intervención en los diferentes ámbitos. Estabilizarse no supone otra cosa que conseguir determinados grados de autonomía en el ejercicio profesional. La fase termina constituyendo una forma personal y particular de actuar.

c) Diversificación y cuestionamiento. Se da una primera estabilización y tranquilidad al dominar y ejercitar repetidamente el repertorio de estrategias profesionales. Es el momento de revisar algunas de ellas e intentar mejorarlas. La autoevaluación aparece en torno a una serie de prácticas y métodos, aunque no en todos.

d) Conservadurismo. Esta etapa denominada gráficamente también como de 'meseta' supone un gran equilibrio para el profesor que se siente seguro de haber encontrado un equilibrio satisfactorio y satisfaciente entre sus expectativas, su práctica y la realidad profesional. Se considera esta fase como la de mayor profesionalidad del profesor en toda su carrera, por lo que además se caracteriza por la reflexión y la capacidad de compartir su bagaje experiencial con otros colegas. Al final de la etapa se vive un cierto estancamiento debido a la seguridad y exceso de confianza en el trabajo realizado.

e) Salida. Etapa llamada también de prejubilación supone el abandono del ejercicio profesional o las tareas principales que le han sido encomendadas. Esta etapa puede ser vivida con serenidad y tranquilidad o con gran angustia.

El trabajo de Huberman (1989) supuso un gran cambio en el enfoque del estudio del desarrollo profesional en la medida que no supeditaba este a la edad cronológica y los años de experiencia profesional. Su taxonomía describe las fases de desarrollo teniendo en consideración aspectos más

ontogenéticos y personales de cada sujeto, elementos como el carácter personal, los rasgos de identidad, etc. Ese enfoque abre la puerta a un enfoque más global en el que se interaccionan todas las variables y dimensiones de la vida del sujeto en todas sus facetas: los ciclos de vida profesional. De esa manera entendemos que el desarrollo profesional del docente es una amalgama de aprendizajes acumulados, resultado de la reconstrucción desde la experiencia, desde el pasado y que continúan en al presente. Estos aprendizajes se obtienen a través de una serie de interacciones con el contexto; el conocimiento y el desarrollo del profesor dependerán del tipo, variedad, y secuencia particular de éstas interacciones.

5.7 Referencias bibliográficas

Aramendi, P. y Buján, K (2000). *Dirección de centros educativos*. Universidad del País Vasco

Arrmengol, C. Castro, D. y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior: mapa de competencias del profesional de la educación, *Revista de Educación (Madrid)*, 354, 71-98

Chavarría, X. y Borrel, E. (1999). *Avaluació de la función directiva. Una estrategia per al desenvolupament.* Barcelona: Graó

Del Pozo, A. (2008). *La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE.* Revista de Educación, 345.

LEY ORGANICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la educación (LODE)

Gairín, J., Castro, D., Navarro, M. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). La formación permanente de directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento. En J. Gairín (coord..). La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias (pp. 241-265). Santiago de Chile: UAB, FIDECAP, AECID.

Gairín, J. dir (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos en los centros educativos*. Madrid. MEC.

Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos en los centros docentes. Análisis de su funcionamiento.* Bilbao: Deusto

Gairín, J. (2001). La dirección participativa. En La dirección escolar y la calidad educativa (pp. 9-11). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

García Martínez, J. (1999). Profesionalidad docente: caracterización, perspectivas y desafíos en Àgora del Professorat 99. DGOIEPL. Conselleria de Cultura i Educació. Valencia.

Generalitat de Catalunya (sf). *Curs de formació inicial en dirección de centres docents públics.* Disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/eapc/Home/Formacio/Formacio_a_mida/Formacio_directors_educacio/documents/programa/programa_curs_direccio.pdf

Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley Orgánica 1/1995 de 20 de noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 4 de mayo)

Ley Orgánica 10/2002, de 14 de octubre de la Calidad de la Educación

Longo, F. (2004). *Mérito y flexibilidad. La gestión de las personas en las organizaciones del sector público.* Barcelona: Paidós.

Malapeira, JM. (1996). *Formación para la dirección y gestión académica universitaria*. En Rodríguez, S; Rotger, JM.; y Martínez, F. Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria. Cedecs: Barcelona

Gimeno Sacristán, J (coord..)(1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE

Teixidó, J. (2000). *Qué impulsa a los docentes a la dirección. Un estudio en torno a las motivaciones de acceso al cargo*. VI Congreso Ínter Universitario y V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas. Granada, Actas, pp. 515-541.

Teixidó, J.; Fernández Serrat, M.L.; Bernal, J.L; Aramendi, P; (2010). Hacia un nuevo modelo de la dirección escolar. Luces y sombras de un camino tortuoso. En Manzanares, A : Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución. Madrid: Wolters Kluwer/Education

Zabalza, M. A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Zabalza. M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Nancea: Madrid**.**

6. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en México

Adoración Barrales Villegas
Universidad Veracruzana

Hernán Medrano Rodríguez
IIPE

6.1 Introducción

En México, para acceder a la función directiva en escuelas públicas no es necesario demostrar competencias profesionales pertinentes al cargo. El ascenso se logra por un proceso escalafonario y permanente, independientemente del desempeño. La necesidad de definir competencias profesionales que los maestros requieren desarrollar para realizar las diferentes funciones a lo largo de su carrera y que a la vez puedan ser referente para la definición de políticas y acciones de formación de maestros de educación básica, ha dado paso a la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. En este trabajo se analiza la función directiva y el enfoque por competencias que comienza a tener impacto a través de los programas Carrera Magisterial y Escuelas de Calidad, así como la propuesta de evaluar en forma obligatoria a directivos y docentes de escuelas públicas y privadas de los distintos niveles de educación básica.

El presente trabajo intenta dar así cuenta de las acciones que la Secretaría de Educación Pública en México ha realizado para responder a la demanda de una mejor calidad de sus escuelas de educación básica, y estudia para ello la función directiva como factor de principal responsabilidad en la tarea educativa. Al igual que muchos países latinoamericanos, la función directiva se obtiene por procesos que no garantizan el desempeño profesional de quienes la ostentan, por lo que una de las tareas primordiales ha sido la de tratar de mejorar los procesos de formación continua, que también aquí se comentan. La figura de Director de escuelas públicas de educación básica, implica una responsabilidad unipersonal que asume la autoridad en el ejercicio de la organización y gestión de la escuela; se apoya en dos Cuerpos Colegiados, los Consejos Escolares, con diversos nombres según el nivel en el que se trabaje (preescolar, primaria o secundaria) y los Consejos de Participación Social, en el entendido de que ninguno de ellos puede intervenir en cuestiones laborales de la escuela.

Los procesos para seleccionar directores por medio de las competencias profesionales que demuestren, todavía no son una realidad en México ya que ni los directores de las escuelas particulares ni los de las escuelas públicas de educación básica son seleccionados por procesos que impliquen evaluaciones que garanticen que se cuenta con los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para dirigir una institución educativa. Sin embargo, los recientes cambios acordados en mayo de 2011 entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, relacionados con el programa Carrera Magisterial, así como con la propuesta de que para el 2012 se inicie un proceso de Evaluación Universal de directivos y docentes de educación básica de escuelas públicas y privadas, traerá por consecuencia la definición del perfil deseado en cada puesto y por ende un proceso que se oriente al desarrollo profesional con un enfoque por competencias. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica que propone el Programa de Escuelas de Calidad, aunado al Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP), creado con el propósito de fortalecer las competencias

profesionales de directivos y docentes de educación básica, permiten un mejor acercamiento al enfoque por competencias, de tal suerte que el personal directivo y docente podrá acceder a estrategias de desempeño profesional, que contribuyan a la obtención de mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. En este trabajo, abordamos también la selección de directivos por competencias, revisando los aspectos normativo-jurídicos que acompañan al nombramiento de los directores en los diferentes niveles y modalidades educativas de nuestro país. Comentamos sobre la formación y evaluación por competencias, revisando las acciones que se han promovido para fortalecer la identidad, la socialización y la formación continua. Si bien es cierto que este estudio no es un proceso acabado, esta revisión nos situará en los avances hacia la organización que hasta ahora ha demandado el sistema educativo y , dentro de él, a los retos actuales que nos obligan a centrar los esfuerzos en la escuela como centro del aprendizaje.

6.2 Función directiva

El artículo 10 de la Ley General de Educación (DOF,1993), señala que el Sistema Educativo Nacional está integrado por: educandos y educadores; autoridades educativas; planes, programas, métodos y materiales educativos; instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; e instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía. n el Sistema Educativo Mexicano existen seis niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (bachilleratos y profesional media) y superior (licenciatura y postgrado). La educación básica está compuesta por los niveles preescolares, primarios y secundarios, tal como se muestra en el cuadro 1. También se ofrecen los servicios educativos de educación especial; capacitación para el trabajo; educación para adultos (alfabetización, primaria, secundaria y capacitación no formal para el trabajo); y educación indígena o bilingüe – bicultural (preescolar, primaria y secundaria). Las modalidades en las que se ofrece el servicio son: escolarizada, destinada a proporcionar educación a grupos de alumnos que acuden diariamente a un centro educativo de acuerdo al calendario escolar; y abierta, destinada a los alumnos que no pueden incorporarse a los servicios escolarizados (este tipo de educación se imparte mediante asesorías pedagógicas sin asistencia diaria a la escuela, se utilizan exámenes escritos para validar los conocimientos).

La función directiva de las escuelas está reglamentada en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional (DOF, 1963) y en documentos elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 1973); y en los Acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación por la Secretaría de Educación Pública en diciembre de 1982, de observancia general y obligatoria en los que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas: primarias, Acuerdo Nº 96 (DOF, 2008a), secundarias técnicas, Acuerdo Nº 97 (DOF, 2008b) y de educación secundaria, Acuerdo Nº 98 (DOF, 2008c). la función directiva se accede a través de un proceso que aunque varía en los distintos estados de la República Mexicana, tiene su origen en el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 1973). En dicho documento se denomina Escalafón al sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base. El proceso de ascenso se opera a través de una Comisión de Escalafón que regula el desarrollo en el que pueden participar voluntariamente todos los docentes activos. Mediante la presentación de documentos comprobatorios se asigna un puntaje a cada docente y quienes lo deseen concursan para obtener el ascenso que implica un puesto de trabajo mejor

remunerado. La comisión de escalafón está integrada por un grupo de docentes que conocen del nivel educativo correspondiente y representan unos al Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación y otros a la Secretaría de Educación del Estado, en igualdad de miembros. La Comisión de Escalafón emite los dictámenes y de acuerdo al puntaje obtenido se asignan las direcciones de las escuelas entre los docentes que se hayan sometido al concurso. Los nuevos directores seleccionan la escuela en la que quieren prestar sus servicios de entre las que se encuentran sin director titular por motivos de ascenso a supervisor o inspector escolar, o porque el director anterior obtuvo un cambio de escuela.

Lo anterior obliga indirectamente a los docentes a asistir a cursos de actualización, realizar estudios de posgrado y cumplir con las actividades que les generen puntos para alcanzar más rápido el ascenso deseado. En promedio un docente adquiere el puesto de director después de al menos quince años de servicio en promedio. Una vez que el docente logra un ascenso escalafonario, su salario se incrementa y su puesto es permanente, esto es no puede regresar a las actividades que tenía anteriormente, sin importar su desempeño profesional en su nueva función.

Los cargos de dirección en las escuelas públicas están centralizados en una figura principal, y en órganos colegiados. La responsabilidad unipersonal recae en el director, que asume la autoridad en el ejercicio de la organización y gestión de la escuela. En las escuelas de educación preescolar de manera exclusiva y en algunos casos de escuelas primarias, con el apoyo subordinado de un subdirector o asistente de director. La mayoría de las escuelas secundarias cuentan con un subdirector que tiene funciones de apoyo también subordinadas a la dirección.

Para la toma de decisiones, el director debe apegarse a los lineamientos establecidos en el plan y programas correspondientes al nivel educativo en el que labora y atender la normatividad vigente en su entidad federativa (estado). Sus ámbitos de influencia son el desarrollo curricular; la organización de la escuela; los aspectos administrativos referidos a los recursos materiales y financieros, así como la gestión del personal, y la relación tanto con padres de familia o tutores como con la comunidad en que se ubica la escuela.

Con base en el artículo 16 del Acuerdo 96 (DOF, 2008a), las principales tareas del director de escuela primaria son: definir metas, estrategias y políticas de operación de la escuela; organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración y pedagógicas, entre otras; estudiar y resolver problemas pedagógicos eventuales; y revisar y aprobar los planes de trabajo anuales elaborados por las y los docentes.

Las actividades del director de escuela secundaria se señalan en el artículo 19 del Acuerdo 98 (DOF, 2008c), entre las que podemos destacar que le corresponde: organizar, dirigir, y evaluar el conjunto de actividades que debe desarrollar el plantel en el transcurso de cada año escolar; verificar que la educación que se imparta se apegue al plan y a los programas de estudio aprobados por la SEP; cumplir y hacer cumplir las disposiciones normativas; informar y orientar sobre aspectos técnico pedagógicos y administrativos al personal; y responsabilizarse de la administración del personal y de los recursos materiales y financieros de la escuela.

Existen principalmente dos órganos colegiados que apoyan la función directiva de las escuelas de educación básica, el primero con distintos nombres de acuerdo al nivel educativo, pero con la característica de que es el director quien lo preside y los maestros que participan como vocales. Es llamado Consejo Técnico Consultivo en las escuelas primarias (DOF, 1982a), Consejo Técnico Escolar en las secundarias (DOF, 1982c); y Consejo Consultivo Escolar en las secundarias técnicas (DOF, 1982b); sus orígenes se encuentran en documentos normativos desde inicios de la década

de los ochenta. En estos consejos el personal directivo y docente se reúnen para definir aspectos de organización e integración del servicio, analizan y recomiendan respecto a planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, evaluación de los programas que ofrecen, capacitación del personal docente y los demás aspectos que permitan mejorar el servicio educativo.

El Consejo Técnico Consultivo se integra en las escuelas primarias que cuenten con al menos cinco maestros. Las escuelas con menor número de maestros se sectorizan en la zona escolar, con el supervisor como responsable. El Acuerdo 96 (DOF, 1982a) señala en el artículo 25 que le corresponde al Consejo Técnico Consultivo analizar y recomendar respecto de los siguientes asuntos: planes y programas de estudio; métodos de enseñanza; evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo; capacitación del personal docente; adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y las demás cuestiones de carácter educativo.

El Consejo Técnico Escolar, para escuelas secundarias, tiene entre sus atribuciones: colaborar con el director en la planeación de las actividades escolares y en la superación permanente del proceso educativo; presentar al director iniciativas en relación con la mejor organización y funcionamiento del plantel; estudiar los problemas educativos que se presentan en la escuela y proponer las medidas que juzgue convenientes para resolverlos; evaluar permanentemente el desarrollo de las actividades escolares, para coadyuvar a subsanar las deficiencias y reorientar el proceso educativo, y desempeñar las comisiones de estudio o trabajo que le señale el director de la escuela (DOF, 1998c).

El segundo órgano colegiado de apoyo a la función directiva son los Consejos Escolares de Participación Social integrados con padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela. Sus atribuciones se encuentran fundamentadas en el Artículo 69 de la Ley General de Educación (DOF, 1993), entre las que podemos destacar que deben: conocer el calendario escolar, las metas educativas y el avance de las actividades escolares, con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización; tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela; y opinar en asuntos pedagógicos y en temas que permitan la salvaguarda del libre desarrollo de la personalidad, integridad y derechos humanos de las y los educandos.

A la fecha se han emitido tres Acuerdos Secretariales relacionados con los Consejos de Participación Social en la Educación: el primero, el Acuerdo 260 de fecha 17 de agosto de 1999, sólo estableció los lineamientos para la constitución y el funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (DOF, 1999); el segundo, el Acuerdo 280 de fecha 4 de agosto de 2000, tuvo por objeto establecer los Lineamientos Generales, de carácter nacional, para la constitución y el funcionamiento de los consejos estatales, municipales y escolares de participación social en la educación (DOF, 2000); y el tercero el Acuerdo número 535 publicado el 8 de junio de 2010, en el que se emiten los Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social, que complementan lo establecido en el Acuerdo 280 y establecen elementos de orientación básicos y comunes de operación (DOF, 2010).

Sin embargo, aunque los Consejos Escolares impulsan una participación más amplia de la sociedad en las escuelas y promueven el desarrollo de una cultura a favor de la transparencia, del respeto a la diversidad cultural y a la pluralidad de opiniones, que fortalezca y eleve la calidad de la educación; se reitera en los Acuerdos Secretariales mencionados, lo señalado en el Artículo 73 de la Ley General

de Educación en el sentido de que los consejos de participación social se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales y de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas.

6.3 La selección de directivos por competencias.

La Ley General de Educación de México señala que las escuelas particulares que quieran ofrecer educación preescolar, primaria o secundaria, deben solicitar autorización expresa del estado, contar con personal que acredite la preparación adecuada y satisfacer los requisitos que señalen las autoridades competentes (DOF, 1993). El personal directivo es nombrado y removido a juicio de la institución autorizada, previo cumplimiento de los requisitos señalados por la autoridad competente. El personal directivo no es evaluado por la autoridad educativa ni recibe prestación alguna por parte del gobierno.

Las escuelas privadas de educación básica no reciben financiamiento público, por lo que son los padres de familia o particulares quienes cubren los gastos que implican el mantenimiento y operación continua. Esto obliga a quienes dirigen y administran las escuelas a responder a las demandas de su propia comunidad escolar y a poner atención en el desempeño profesional de sus directores. Por otra parte, los docentes de las escuelas públicas de educación básica asumen la función directiva mediante un proceso de selección que puntúa el proceso individual de formación continua y desempeño profesional. Las Comisiones de Escalafón en los estados otorgan valor a diversas actividades (cursos, talleres, diplomados, elaboración de material didáctico, etc.) así como a otros rubros que permiten un proceso de selección.

Los criterios clave para asumir la dirección de una escuela pública de educación básica, señalados en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (DOF: 1963), no han sido modificados desde 1998 y consideran como factores escalafonarios a los conocimientos, la aptitud, la antigüedad y la disciplina y puntualidad. El Artículo 50 de dicha Ley señala que son factores escalafonarios:

> I.- Los conocimientos: la posesión de los principios teóricos y prácticos que se requieren para el desempeño de una plaza.
>
> II.- La aptitud: la suma de facultades físicas y mentales, la iniciativa, laboriosidad y la eficiencia para llevar a cabo una actividad determinada.
>
> III.- La antigüedad: el tiempo de servicios prestados a la dependencia correspondiente, o a otra distinta cuyas relaciones laborales se rijan por la presente Ley, siempre que el trabajador haya sido sujeto de un proceso de reasignación con motivo de la reorganización de servicios, o de los efectos de la desconcentración administrativa aun cuando la reasignación tuviere lugar por voluntad del trabajador.

La ley hace referencia a un proceso que debiera garantizar que las personas que asumen el cargo de Director de escuela de educación básica, dominan los principios teóricos y prácticos que se requieren para un buen desempeño profesional en la función; sin embargo en la práctica no se aplica un proceso de evaluación que demuestre y garantice la posesión de los mencionados conocimientos. Tampoco son evaluadas las aptitudes que señala la ley, por lo que las facultades físicas y mentales, la iniciativa, laboriosidad y la eficiencia para llevar a cabo la función directiva no es comprobada en un proceso transparente por quienes aspiran al cargo.

Con lo anterior podemos observar que ni los directores de las escuelas particulares ni los de las escuelas públicas de educación básica son seleccionados por procesos que impliquen evaluaciones que garanticen que se cuenta con los conocimientos y habilidades necesarias para dirigir una institución educativa. Las escuelas públicas entran a un proceso que implica tener experiencia en la práctica docente y por ende haber participado varios años en la dinámica de una escuela. Las escuelas privadas pueden contratar a cualquier docente como director aunque no tenga experiencia como docente, pero con la ventaja de que lo pueden destituir en cualquier momento.

La incorporación de teorías de gestión escolar al discurso de la educación básica, tienen su origen en México en el Programa para la Modernización Educativa, impulsado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), que incluyó en 1992 la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) por medio del cual el gobierno federal traspasó a los gobiernos estatales los establecimientos escolares de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando en cada estado los servicios educativos, así como los recursos financieros utilizados en su operación (DOF, 1992). Uno de los principales puntos del ANMEB fue el referente a la revalorización de la función magisterial, plasmada desde seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, la vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social hacia el maestro. Con ello surge en 1992 el Programa Emergente de Actualización del Maestro, con miras a fortalecer los conocimientos de los maestros y coadyuvar a un mejor desempeño de la función. El acuerdo señala:

> El Programa Emergente de Actualización combinará la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros. Una vez elaborados los materiales correspondientes, a partir del mes de agosto, y en forma escalonada, se impartirán cursos de carácter intensivo destinados tanto a maestros como a directores de escuela y supervisores. En los cursos se utilizarán las guías, los libros y otros materiales correspondientes al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. Así, el objetivo general de estos cursos será transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. A partir de esta primera fase, se proseguirá la actualización a través de actividades de concentración, pero, en especial, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares (DOF, 1992).

Posteriormente, en 1994 se puso en marcha el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) que a lo largo de poco más de una década logró avances significativos y sentó las bases para desarrollar una cultura de superación profesional entre directivos y docentes de educación básica. En 2008, después de una serie de evaluaciones al impacto del programa se llegó a la conclusión de que en materia de formación continua era necesario resolver tanto problemas estructurales como los relacionados con la orientación de los esfuerzos realizados, señalándose entre las conclusiones de los estudios, la escasa institucionalización de los procesos de formación continua y superación profesional derivada de la laxitud de la norma; participación no articulada de diversas instancias de formación; ausencia de mecanismos universales y homogéneos de registro, acreditación y certificación de los procesos formativos; ausencia de transparencia y rendición de cuentas; desigualdad en los niveles de prioridad de la formación continua en los estados; poca eficiencia en las instancias que prestan servicios de formación continua; e insuficientes recursos materiales, humanos y financieros (SEP, 2008).

En el documento de creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional

de Maestros en Servicio (SEP, 2008), se hace referencia a la necesidad de definir las competencias profesionales que los maestros requieren desarrollar para realizar de manera pertinente las diferentes funciones a lo largo de su carrera y que a la vez sean un referente para la definición de las políticas y acciones de formación continua y superación profesional de los maestros de Educación Básica en servicio. Respecto a las competencias profesionales de los directivos y supervisores, la propuesta de trabajo señala:

> La educación del siglo XXI exige un perfil profesional amplio de quienes dirigen la gestión de los centros educativos. Para ello se requiere el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales de diferente naturaleza:
>
> - Conocer la estructura y el funcionamiento del sistema educativo e identificar los principales retos educativos.
> - Aprender a comunicarse con el entorno social y con la estructura educativa para garantizar el desarrollo de los centros escolares.
> - Identificar y gestionar la atención de las necesidades de formación continua y superación de los profesionales de la comunidad educativa, incluyendo la asesoría académica a los profesores y colectivos.
> - Comprender y manejar diferentes formas de liderazgo y trabajo colectivo para el ejercicio de la función directiva.
> - Manejar y resolver los conflictos institucionales de tipo laboral, socio-afectivos y académicos a través de estrategias dialógicas, condensadas basadas en la normatividad, el respeto y la tolerancia.
> - Comprender la micro-política de la escuela, reconociendo del valor que tiene la diversidad de metas, intereses, objetivos y relaciones de poder en el contexto organizativo.
> - Construir e implementar, de manera colaborativa, proyectos de transformación e innovación escolar.
> - Manejar las tecnologías básicas de la información y la comunicación, su uso en procesos educativos y de gestión institucional.
> - Evaluar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.
> - Diseñar y desarrollar mecanismos de evaluación e intervención educativa.
> - Dominar los códigos en los que circula la información social necesaria para la participación ciudadana; uno de los cuales es el manejo de una segunda lengua. (p. 31)

Con el Acuerdo 465 de la SEP (DOF, 2008), se dieron a conocer las primeras Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, definiéndolo como el Conjunto de instituciones organismos, servicios, productos y relaciones que impulsan la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de educación básica en el país. A partir de

entonces, cada año se publican las reglas de operación de dicho programa y se estipulan los montos que recibe cada estado para operar los servicios de formación continua, de una bolsa cercana a los 30 millones de euros anuales de los cuales el 80% se entregan directamente a las entidades federativas.

A partir del ciclo escolar 2008-2009, se publica anualmente a nivel nacional, un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio que es una compilación de programas de estudio disponibles y autorizados para maestros en servicio en sus distintas funciones: directivas, docentes y de asesoría técnico pedagógica en los distintos niveles de educación básica. El catálogo contiene cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados diseñados bajo criterios de calidad, pertinencia y equidad para atender las necesidades de formación continua de los docentes y las prioridades de educación básica. La oferta publicada en cada catálogo es dictaminada por evaluadores independientes convocados por el Consejo Nacional para la Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Derivado del ANMEB, el otro aspecto que impactó en la formación continua de directivos y docentes de educación básica, fue la creación en 1993 del Programa Carrera Magisterial, consistente en un mecanismo de promoción horizontal con el propósito de acceder a niveles salariales superiores, con base en la preparación académica, la participación en cursos de actualización, el desempeño profesional demostrado en cada ciclo escolar y la antigüedad en el servicio. En el apartado referente a la evaluación por competencias profundizaremos sobre los resultados y propuestas recientes de este programa.

6.4 Formación por competencias.

El enfoque por competencias ha tomado fuerza en el ámbito educativo en los últimos años, y aparece frecuentemente recomendado en los informes realizados por la UNESCO (2008), la OCDE (Vázquez: 2007), Calzada Troncones y Fernández Addine (2007), entre otros; en México se aborda en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, Díaz Barriga (2005) y en el Programa Sectorial 2007-2012. Algunas ideas centrales de este enfoque se resumen en cuestiones como la de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Como una primera aproximación podemos afirmar que el enfoque por competencias es un concepto holístico de la educación, que va más allá de la competitividad pues abarca la puesta en práctica conjunta e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la resolución de problemas específicos de la vida personal, pública y laboral. La estructura de una competencia la conforman tres componentes: acción, objeto y condición, que es parte del contexto en que se ejerce la competencia, Tobón (2006: 5) y Sarramona (2004: 45), de manera tal que podemos afirmar que una competencia es una combinación adecuada de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar una tarea, acción o proceso intelectual propios del desempeño profesional en un contexto definido.

> La competencia supone poner en acción destreza, aptitudes, comportamientos actitudes, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución. La competencia implica una acción, un saber actuar, movilizar, combinar, transferir - la competencia está contextualizada - y con vistas a una finalidad (Le Boterf, 2001: 121).

La formación en competencias trata un tipo de actuación basado en conocimientos, no en la simple práctica, plantea que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea sino que precisa de conocimientos especializados, por lo que “La docencia universitaria aparece como un conjunto

de competencias en cuya génesis juega un importante papel. El conocimiento teórico, obviamente, con la práctica." (Zabalza, 2006: 71). En esa línea González (2006) menciona que:

> La competencia profesional es una configuración psicológica compleja en tanto que incluye en su estructura componentes de orden motivacional e intelectual que se integran en diferentes niveles de desarrollo funcional en la regulación de la actuación profesional del sujeto. En la estructura de la competencia profesional participan, por tanto, formaciones psicológicas cognitivas, motivacionales; afectivas, que en su funcionamiento se integran en la regulación de la actuación profesional del sujeto en el que participan recursos persono-lógicos tales como: la perspectiva temporal, la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión personalizada; y la posición activa, que asume el sujeto profesional (p. 179)

Las competencias para desarrollarse se deben apoyar en experiencias y actividades de aprendizaje, es decir poner en práctica el aspecto teórico (saber/conocer), lo procedimental (saber/hacer), así como, el aspecto actitudinal (saber/ser), es decir una integración del conocimiento, la reflexión sobre cómo el sujeto procesa la información y la transfiere a otros contextos (metacognición). Las competencias en el terreno educativo tienen diversas acepciones y lecturas. No existe una definición única y consensuada respecto de este concepto, pues hay quien le atribuye más peso a conocimientos, o habilidades y destrezas, o a las actitudes y valores Argudín (2007), Ruiz (2010), Bar (2007), Sarramona (2007); sin embargo, hay ciertos rasgos que son comunes en todas las definiciones que se dan al interior de este enfoque:

- La competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.

- Alguien se considera competente debido a que al resolver un problema o una cuestión, moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación concreta.

- El enfoque por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes.

- El enfoque por competencias no tiene que ver con ser competitivo, sino con la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, e interactuar y aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social y ecológico.

En la educación básica, esta orientación educativa no es completamente nueva, desde la década de los noventa, el constructivismo adoptado en los programas de estudio de 1993 en México, apuntaba ya en esta dirección. Lo interesante de este enfoque por competencias, es que retoma diversos aspectos de la filosofía, la economía, las ciencias, la lingüística, la pedagogía, la antropología, la sociología y la psicología educativa, para lograr una formación integral y holística de las personas.

Las diferentes acepciones que se le pueden atribuir al concepto de competencia, también dependen del contexto en el cual se utilice.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, es uno de los documentos centrales que orientan la Política Educativa Mexicana, enmarca la adopción de un modelo educativo basado en competencias, como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la educación en nuestro país. En el Cuadro 2, se exponen los principales objetivos que este plan sectorial se ha propuesto.

Se hace urgente cambiar el paradigma ancestral de la transmisión de conocimientos del profesor a los estudiantes e ir caminando gradualmente hacia una formación de alumnos más críticos, autónomos, justos, solidarios, con mayor libertad para expresar sus opiniones, tomar decisiones, es decir descubrir y buscar senderos hacia la sensibilización, creación, en conclusión la humanización; esto ha propiciado igualmente la reforma de Planes y Programas de Estudio a nivel nacional, ya que son los documentos que establecen los propósitos educativos, enfoques metodológicos, criterios y orientaciones para la planeación y evaluación que se pretende lograr en los alumnos de los diferentes niveles educativos.

Es por ello que a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP: 2011) los programas de estudio están orientados por cuatro campos formativos:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Los campos formativos que conforman el nivel preescolar y las asignaturas de educación primaria y secundaria se han organizado de forma vertical y horizontal, en un esquema que permite apreciar la secuencia entre estos campos y asignaturas, pero que, al ser un esquema, no permite presentar de manera explícita todas las interrelaciones que existen entre ellas. En consecuencia, la ubicación de los campos formativos y las asignaturas se centra en sus principales vinculaciones, así como en la importancia que revisten como antecedente o subsecuente de la disciplina.

Hasta ahora se ha hecho énfasis sobre las competencias y su enfoque desde una visión internacional, lo mismo que en el marco normativo. Sin embargo, es importante reconocer que el docente y su quehacer cotidiano son claves para el logro de los objetivos de desarrollo y crecimiento de los alumnos, motivo por el cual el docente debe promover y gestionar los ambientes de aprendizaje desde su tarea profesional combinándolos con sus propios atributos de competencia (conocimientos, habilidades y destrezas, así como actitudes y valores) convirtiéndose en la guía experta dentro del proceso de formación.

La meta de estos líderes educativos debe ir estrechamente vinculada al aprendizaje organizacional a través del continuo mejoramiento de los procesos existentes para lograr que la institución llegue a tener:

- Un profesorado y un personal más satisfecho.
- Mayores oportunidades de aprendizaje cooperativo y multidisciplinario.
- Ambientes de innovación más propicios.
- Mayor rapidez y flexibilidad a las necesidades de estudiantes y de sociedad en general.

OBJETIVO	ESTRATEGIAS
1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.	Una mejor calidad de la educación. Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos.
2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia.
3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	El uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento. Se fortalecerá la formación científica y tecnológica desde la educación básica, contribuyendo así a que México desarrolle actividades de investigación y producción en estos campos.
4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.	Una política pública que, en estricto apego al Artículo Tercero Constitucional, promueva una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que promueva ante todo el desarrollo digno de la persona.
5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.	Una educación relevante y pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo. Para lograrlo, es necesaria la actualización e integración de planes y programas de educación media superior y superior; el desarrollo de más y mejores opciones terminales que estén vinculadas con los mercados de trabajo y permitan que los estudiantes adquieran mayor experiencia y sean competitivos.
6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.	Una democratización plena del sistema educativo que abra espacios institucionales de participación a los padres de familia y a nuevos actores como las organizaciones de la sociedad civil con el fin de fortalecer a las comunidades de cada centro escolar. La democratización fortalecerá el federalismo educativo, la transparencia y la rendición de cuentas.

Fuente: Plan Sectorial 2007-2012.basicas (ep.gob.mx)

6.5 La evaluación por competencias

En México, con relación al enfoque de competencias aún hay mucho por decir y por investigar, con la finalidad de aclarar posturas y de marcar diferencias en cuanto a las producciones investigativas, pero sobre todo con relación a lo que implica la evaluación de las mismas. El enfoque por competencias en educación, surge [en México] a fines de los años sesenta relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria, su interés fundamental era *"vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo"* (Díaz Barriga Arceo y Rigo, 2000: 78).

"Las competencias son mucho más que saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión" (Tobón, et. al 2006:100).

Ruiz (2010: 21) dice que *"la evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño ante actividades reales o simuladas propias del contexto*" de manera tal que aunque no todas las posturas asumen el modelo chomskyano podemos decir que la evaluación de competencias es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral del trabajador con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir de un referente estandarizado e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación para alcanzar la competencia. Bunk (1994: 8) por su parte, señala que:

> Posee competencia laboral quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión u ocupación, resolver los problemas profesionales en forma autónoma y flexible, colaborar en su entorno de trabajo y en la organización en donde se desempeña.

La evaluación del desempeño en muchas ocasiones centrada en el modelo taylorista es vista como un proceso para saber quiénes de los involucrados en la organización están haciendo bien su trabajo en tiempo y forma, de esta manera se le da reconocimiento al que está cumpliendo, pero, no se voltea a ver aquellos que aparentemente no están cumpliendo. La evaluación se ha limitado tradicionalmente a la constatación de los resultados obtenidos, o como mencionara Ruiz (2010: 14) *"se caracteriza generalmente por objetivos orientados hacia el dominio de los contenidos o hacia un saber operativo",* limitándose en muchos de los casos a la calificación, es decir, al etiquetado de los participantes en la formación.

La necesidad de formación y fortalecimiento de las actividades del personal directivo de escuelas primarias quedó plasmada en el Programa Nacional de Educación del sexenio del Presidente Fox (SEP, 2011), pues, *"del ejercicio de esta función depende en gran parte el funcionamiento eficaz de la escuela"*, y es a partir de esta fecha que comenzaron a instrumentarse cursos nacionales de formación de directores, sin embargo éstos son impartidos a personas ya situadas en el cargo, por lo que se reconoce el interés por eficientar el trabajo de gestión aunque de manera inversa, es decir, no para elegir al mejor o más apto, sino para capacitar al que ya se encuentra en ejercicio.

Es importante, tener presente que la evaluación si es llevada a cabo correctamente y de acuerdo a lo que se necesite evaluar, se obtienen beneficios para la persona que evalúa, la persona que es evaluada y la institución.

De acuerdo con Kamp 2002 (citado por Toledo, 2007), los beneficios que se obtienen cuando se realiza una evaluación son los siguientes:

- Para la empresa: Motiva a los empleados, Detecta las habilidades para mejorar la gestión, Identifica como formar o desarrollar habilidades de los empleados, Lleva el control de la estructura interna.

- Para el individuo: Recibir reconocimiento y apoyo a la dirección a medida que desarrolla su trabajo, Comprender cómo contribuye a la eficiencia de la empresa como totalidad, Expresar sus opiniones y ofrecer sugerencias.

- Para el directivo, la evaluación es una oportunidad de: mejorar la relación personal con los empleados, ofrecer a cada empleado motivación individual, evaluar la eficacia de las contribuciones individuales, reunir información que puede contribuir a desarrollar formas de mejorar la eficacia.

Entre los fines que se pueden conseguir con una evaluación adecuada podríamos señalar:

- Potenciar la reflexión en el equipo de formadores, para profundizar en las distintas dimensiones de la realidad y para generar propuestas imaginativas e innovadoras que ayuden a avanzar.

- Averiguar el grado de satisfacción de todos los implicados en las tareas de formación con respecto a las expectativas, los procesos y el cumplimiento de los objetivos.

- Localizar obstáculos para el logro de los objetivos.

- Obtener información para efectuar el análisis y sacar conclusiones sobre los procesos y los resultados.

- Registra los cambios y sus consecuencias, tanto favorables como desfavorables.

- Perfilar criterios para la justificación de proyectos y acciones en sus distintos niveles y apartados.

- Elaborar conclusiones que sirvan de punto de partida para la formulación de propuestas de mejora, para la toma de decisiones y para la configuración de futuros planes.

A finales de la década de los noventa existía en México un sistema de apoyo a las y los docentes que tuvieran el título de licenciado en educación o que hubieran cumplido diez años de antigüedad en el servicio. Ese sistema se llamaba Esquema de Educación Básica (EEB) y permitía el incremento del salario a quienes optaban por participar en él; las obligaciones eran trabajar en actividades extraescolares determinadas por las autoridades de la zona escolar e informar por escrito de las actividades realizadas. Cabe recordar que hasta 1983 las personas que egresaban de las escuelas Normales recibían un título de Profesores pero no de Licenciados, por lo que el EEB les motivó a que regresaran a las aulas y a que estudiaran un mínimo de cuatro años más para obtener el grado de Licenciatura.

El programa de Carrera Magisterial (DOF, 1992) se concibió con el propósito de contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el reconocimiento y el apoyo a la profesionalización de las y los docentes y a sus condiciones de vida y de trabajo. Se pretendía incrementar la vocación por la carrera normalista, acentuar la autoestima profesional y lograr una revaloración de la función social del maestro. Los objetivos del programa se definieron como: coadyuvar a elevar la calidad de la Educación Nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio;

estimular a los profesores de educación básica que obtienen mejores logros en su desempeño; y mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de educación básica. Entre las objetivos específicos se planteó reforzar el interés por la actualización, capacitación y superación profesionales del magisterio, así como la acreditación de cursos de mejoramiento académico.

El programa creo cinco niveles de estímulo económico en cada una de las tres vertientes en las que se puede participar (docentes frente a grupo, personal en funciones directivas y personal en funciones técnico pedagógicas). Para la incorporación o promoción al programa se requirió en un principio de la evaluación global de cinco factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional (evaluada mediante el Examen de Carrera Magisterial), participación en cursos de actualización y superación del magisterio (evaluada mediante los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio) y el desempeño profesional.

En 1998, después de una revisión nacional de los lineamientos normativos del programa, se acordaron algunas modificaciones para superar algunas inconsistencias y se agregó un factor a evaluar para cada vertiente. A la primera vertiente (docentes frente a grupo) se le incluyó el factor Aprovechamiento Escolar, considerando los resultados de un examen aplicado a los alumnos; a la segunda vertiente (directivos) se le agregó el factor Desempeño Escolar obtenido por la suma del promedio del puntaje obtenido en el factor aprovechamiento escolar por el personal a su cargo y del promedio obtenido por el personal a su cargo en el factor preparación profesional; y a la tercera vertiente (personal en funciones técnico pedagógicas) se le incluyó el factor apoyo educativo que implica la participación en innovaciones educativas o en el diseño, elaboración e impartición de Cursos Estatales (SEP, 2000).

En los últimos años, una de las críticas más populares a los resultados del programa era que los docentes una vez que alcanzaban cualquiera de los niveles de Carrera Magisterial, no tenían que preocuparse por su desempeño profesional ni por evaluarse o mejorar las evaluaciones de sus alumnos ya que era muy difícil perder el nivel alcanzado, independientemente de sus resultados. Otra de las observaciones era que a pesar de las evaluaciones voluntarias, el Sistema Educativo Nacional no había logrado constituir un esquema para diagnosticar las competencias profesionales ni el desempeño de sus directivos y docentes. Con estos y otros antecedentes el 25 de mayo de 2011 se suscribieron dos acuerdos entre la Presidenta del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Mtra. Elba Esther Gordillo Morales y el Secretario de Educación Pública, maestro Alonso Lujambio Irazábal mediante los cuales se Reformaron los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial y se establece la Evaluación Universal de Docentes y Directivos de Educación Básica. Este último acuerdo señala en el artículo primero que:

La Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, será obligatoria para obtener un diagnóstico con fines formativos, generar las estrategias pertinentes y oportunas que mejoren sus competencias profesionales, así como su desempeño y consecuentemente, mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas y privadas.

El acuerdo contempla dos aspectos a evaluar en docentes frente a grupo, directivos y docentes en funciones de Apoyo Técnico Pedagógico; el Aprovechamiento Escolar (hasta 50 puntos), considerado con base en los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), o de los instrumentos estandarizados y/o de las estrategias que correspondan; y las Competencias Profesionales, evaluadas en tres rubros: preparación profesional (hasta 5 puntos), consistente en exámenes estandarizados que se aplicarán cada tres años de acuerdo al nivel

educativo, para detectar las áreas de oportunidad en el dominio de los contenidos programáticos y la metodología utilizada para la enseñanza; desempeño profesional (hasta 25 puntos) obtenidos con base en estándares o instrumentos y estrategias que emita la Secretaría de Educación Pública; y participación de procesos de formación continua (hasta 20 puntos) obtenidos en trayectos formativos focalizados en las áreas de oportunidad detectadas a través e la evaluación del Aprovechamiento Escolar así como de Preparación y Desempeño Profesionales.

6.6 El desarrollo profesional y su vinculación con las competencias

En el Acuerdo número 558 por el que se emitieron las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP), se concibe al desarrollo profesional como:

> El proceso que siguen los maestros, directivos y asesores técnico-pedagógicos para fortalecer tanto sus competencias como su capacidad para tener los desempeños profesionales que conduzcan a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas. La formación continua es una parte fundamental del desarrollo profesional (DOF, 2010).

Asimismo, señala el acuerdo que la Formación Continua hace referencia a los procesos sistemáticos de profesionalización en los que participan los maestros, asesores técnico-pedagógicos y autoridades educativas, con el propósito de desarrollar su conocimiento y competencias profesionales.

El SNFCSP es visto como un elemento de cambio en la política de calidad de la educación y formación continua y como una respuesta coordinada con la profesionalización docente. La idea es que los esfuerzos formativos guarden correspondencia con los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales ENLACE, EXCALE, PISA así como los del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes. Uno de sus objetivos específicos es*:*

> Promover la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta estatal de formación continua y superación profesional destinada al fortalecimiento de las competencias profesionales de las figuras educativas para el mejor desarrollo de sus funciones y la mejora de los aprendizajes de los alumnos. (DOF, 2010).

Además de las implicaciones que tenga la llamada Evaluación Universal en el desarrollo profesional de directivos y docentes de educación básica, existen otros programas que también impulsan actividades de formación continua con enfoques por competencias. Por ejemplo, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que desde el ciclo escolar 2001-2002 asigna recursos para apoyar la gestión de las escuelas de educación básica, actualmente promueve un modelo llamado Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), que impulsa el fortalecimiento tanto del personal directivo y docente como de los padres de familia, para que tomen decisiones en forma colectiva a través de ejercicios de planeación estratégica.

Para estudiar las formas de gestión en las escuelas mexicanas, el PEC divide la realidad educativa en cuatro dimensiones (pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social), que le permiten observar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización así como el funcionamiento cotidiano de la escuela (SEP, 2010b). Dada la necesidad de establecer un marco de referencia que orientara a las escuelas de educación básica sobre las formas de relación entre los actores y sus prácticas en la cotidianidad de las escuelas, se compactaron los estándares de gestión

que hasta 2009 promovía el PEC, llamados Gestión, Práctica Docente y Participación Social, con los Estándares para la Gestión de Escuelas formulados por tres empresas particulares que habían estado evaluando en forma externa los trabajo del PEC: el Centro de Estudios Educativos; Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativas; y Heurística Educativa. El documento de la SEP (2010a) señala al respecto:

> La propuesta consiste en identificar los estándares organizados en las cuatro dimensiones de la gestión escolar, para que las escuelas orienten con mayor precisión su labor cotidiana y consigan un mayor impacto en el logro de sus objetivos, teniendo como sustento el enfoque que impulsa el PEC a través del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).

Los estándares son vistos como parámetros o puntos de comparación que permitirán a la escuela reconocer su realidad y dirigirla hacia el logro de objetivos que garanticen la eficacia y eficiencia en la labor educativa que se realiza. El resultado de la integración de las propuestas señaladas anteriormente, trajo por consecuencia la integración de los siguientes veinte estándares para la Educación Básica (SEP, 2010a), que de alguna manera impactarán también en la formación continua de directivos.

DIMENSIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR	ESTÁNDARES DE GESTIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA
PEDAGÓGICA CURRICULAR	Fomento al perfeccionamiento pedagógico
	Planeación pedagógica compartida
	Centralidad del aprendizaje
	Compromiso de aprender
	Equidad en las oportunidades de aprendizaje
ORGANIZATIVA	Liderazgo efectivo
	Clima de confianza
	Compromiso de enseñar
	Decisiones compartidas
	Planeación institucional
	Autoevaluación
	Comunicación del desempeño
	Redes escolares
	Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar (CTE)
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS)
	Participación de los padres en la escuela
	Apoyo al aprendizaje en el hogar
ADMINISTRATIVA	Optimización de recursos
	Control escolar
	Infraestructura

Cuadro 3. Dimensiones y Estándares de Gestión Escolar para la Educación Básica en México, elaborados por el Programa Escuelas de Calidad de la SEP.

6.7 Conclusión

La función directiva en México requiere de una formación que garantice que el personal que la ejerce tenga los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para responder con eficiencia y eficacia a los requerimientos que la actividad demanda. Los procesos que se utilizan en la actualidad para la asignación de directores en las escuelas públicas de educación básica, están fundamentados en reglas generadas en la década de los setenta, que respondían a criterios muy diferentes a las necesidades de las escuelas en la actualidad.

La terminología relacionada con la función directiva ha cambiado, al igual que el pensamiento de las y los docentes, al grado que se refleja en las conductas sociales que también se han transformado en los últimos cuarenta años. La visión que se tenía de la escuela ha pasado de estar centrada en la enseñanza a centrarla en el aprendizaje, lo que cambia el paradigma desde el que se concibe la dirección de una escuela de educación básica.

La incorporación del enfoque por competencias a los planes y programas de estudio de educación básica a principios de este siglo, ha facilitado el tránsito del cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y a la vez comienza a generar demandas por utilizar este enfoque en los dispositivos de formación inicial y continua de los docentes, de tal forma que a través de su desempeño profesional den muestra de contar con las competencias que se requieren para actuar como verdaderos profesionales de la educación.

El estar en condiciones de lograr un buen desempeño directivo en las escuelas de educación básica mexicanas, implica contar con personal que demuestra competencias que garanticen un buen desempeño en contextos complejos, en los que gracias a los conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes, sabrá responder a las necesidades de la comunidad educativa y guiar a los docentes hacia la construcción de comunidades de práctica que puedan definir sus trayectos formativos y demostrar un alto desempeño profesional que impulse la adquisición de mejores y mayores conocimientos en los estudiantes.

Los programas de estímulos económicos como el de Carrera Magisterial o de dotación de recursos a las escuelas como el de Escuelas de Calidad de los cuales hemos comentado en este trabajo, solo serán útiles si se manejan con procesos transparentes y con lineamientos adecuados para favorecer el fin último de la educación, que es el aprendizaje competente para una vida digna y de calidad de todas las personas. La revisión y adecuación de sus lineamientos deberá tener presente las implicaciones de un enfoque relacionado con el desarrollo de competencias profesionales pertinentes y adecuadas al contexto internacional.

6.8 Referencias bibliográficas

Bar, G. (2007). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. Extraído el 14 de septiembre de 2011 desde: http://www.oei.es/de/gb/htm

Bunk, G. P. (1994): La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la Revista Europea de Formación Profesional,1. 8-14.

Calzada, T. y Fernández A. (2007) La formación de competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. Fundamentos teóricos de un modelo didáctico.Revista Pedagógica Universitaria XII.

Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. Revista Perfiles Educativos 27.

Díaz Barriga Arceo, Frida, y Marco Antonio Rigo (2000). Formación docente y Educación Basada en Competencias In Formación en competencias y formación profesional. México, D.F. CESUUNAM

DOF (1963). Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional. Publicada el 28 de diciembre de 1963. Última reforma publicada el 03-05-2006. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. Publicada el 14 de diciembre de 1973. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (1982a). Acuerdo Número 96 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Publicado el 7 de diciembre de 1982. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (1982b). Acuerdo Número 97 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. Publicado el 3 de diciembre de 1982. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (1982c). Acuerdo Número 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación secundaria. Publicado el 7 de diciembre de 1982. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. 19 de mayo de 1992. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (1993). Ley General de Educación. 13 de julio de 1993. Última reforma publicada DOF 28 de enero de 2011. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (1999). Acuerdo Número 260 por el que establecen los Lineamientos para la constitución y el funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación. Publicado el 17 de agosto de 1999. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (2000). Acuerdo Número 280 por el que establecen los Lineamientos generales a los que se ajustarán la constitución y el funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Publicado el 4 de agosto de 2000. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (2008). Acuerdo Número 465 por el que se emiten las Reglas de operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Publicado el 31 de diciembre de 2008. México. Diario Oficial de la Federación.

DOF (2010). Acuerdo Número 535 por el que establecen los Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social. Publicado el 8 de junio de 2010. México. Diario Oficial de la Federación.

González, M. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. Revista de educación.Vol.8.

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las Competencias. Barcelona, España. Edit. Gestión 2000.

Ruiz, Magalys (2010). Cómo evaluar el dominio de competencias. Edit. Trillas. México.

SEP (2000). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. México. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Extraído el 18 de junio de 2011 desde: www.sep.gob.mx. Secretaría de Educación Pública

SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Extraído desde básica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf el día 5 de septiembre de 2011.

SEP (2008). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Propuesta de trabajo. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. México. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2010A). Estándares de Gestión para la Educación Básica. Modulo 1II. Programa Escuelas de Calidad. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. México. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2010B). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Modulo 1. Programa Escuelas de Calidad. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. México. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011). Reforma Integral de Educación Básica. Extraído el 10 de septiembre de 2011 desde: www.basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/. Secretaria de Educación Pública

Sarramona, J. (2004). Factores e indicadores de calidad en la educación. Edit. Octaedro. España.

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. Estudios sobre educación from online EBSCO HOST. Extraído el 14 de septiembre de 2011 desde: www.tyce.ilce.edu.mx/tyce/44arti3.pdf

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Messesup 2006. Extraído el 14 de septiembre de 2011 desde: www.slideshare.net/macarenabch/estructura-de-una-competencia

Tobón Sergio, Rial Antonio, Carretero Miguel Angel y García Juan (2006). Competencias, calidad y educación superior. 1ª. ed. Alma Mater Magisterio. Bogotá,Colombia.

Toledo G. (2007). Evaluación del desempeño. Recuperando la dimensión humana del trabajo. Tesis para obtener el título Lic. Pedagogía. Universidad Veracruzana. Facultad de pedagogía.

UNESCO (2008) Estándares de competencias en TIC para docentes. Publicaciones de la UNESCO 1-28. Extraído el 12 de septiembre desde: www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Vázquez,G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor. Estudios sobre educación. Publicaciones de la Universidad de Navarra 41.

7. Realidad y perspectivas para el ejercicio directivo en Nicaragua

Norma Correa Tórrez
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua

7.1 Introducción

Con el propósito de proporcionar una visión general del ejercicio directivo en centros educativos nicaragüenses no universitarios se aplicaron 80 encuestas con preguntas abiertas a informantes claves que viven y laboran en 25 municipios de 10 Departamentos de Nicaragua, logrando comparar lo expresado en la ley, lo orientado por el Ministerio de Educación de Nicaragua, las actuales teorías existentes y la realidad según opinión de los encuestados sobre el *ejercicio directivo de la gestión educativa*. De este estudio se determinó que a pesar de las acciones generadas en los últimos años capacitando en el área de la gestión educativa es necesario organizar acciones conducentes a la superación de las debilidades sin descuidar las fortalezas existentes, por ello es imprescindible que la UNAN Managua, elabore un sistema de formación y capacitación continua en el campo de la administración y gestión educativa, para así lograr un mejor ejercicio directivo y contribuir en el cumplimiento de las metas de calidad el sistema educativo nacional.

Las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, la multiculturalidad existente, la necesidad de currículos contextualizados, las ventajas de asumir la formación continua de los educadores como tarea colectiva, exigen de las universidades un papel más beligerante en la actualización y perfeccionamiento constante del profesorado y máxime del que tiene el papel de dirigente. Por tal razón, la UNAN Managua ha aceptado ser parte de la Red Iberoamericana de Apoyo a la Gestión Educativa integrada por instituciones de educación superior (Red AGE), cuyo propósito es construir y consolidar una comunidad virtual orientada a ofrecer información actualizada y relevante en los temas de administración y gestión educativa a través de un observatorio, basado en la realización de investigaciones, intercambio y desarrollo de acciones integradas en el área de la administración y gestión educativa.

La UNAN – Managua, en su plan estratégico ha adoptado como filosofía el cambio progresivo para mejorar permanentemente la excelencia académica, esto coincide con el trabajo de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa RedAGE, de adoptar un modelo de desarrollo profesional para los directivos de centros educativos y de esta manera contribuir en el cumplimiento de los propósitos de la UNAN-Managua. Por ello y cumpliendo con lo requerido por la Red se realizó un diagnóstico sobre la *realidad y perspectiva para el ejercicio directivo en el campo de la educación no superior en Nicaragua*. Para dicho diagnóstico se aplicaron 80 encuestas con preguntas abiertas a informantes claves que viven y laboran en 25 municipios de 10 Departamentos de Nicaragua, los encuestados están ubicados en los siguientes niveles educativos: 6 trabajan en Escuelas Normales, 28 en institutos de secundaria, 34 en escuelas primarias, 10 en educación infantil y 2 son asesores pedagógicos departamentales. De éstos encuestados 30 son directores y 50 docentes. El objetivo fundamental de este diagnóstico, es describir según la opinión y percepción de los involucrados en este estudio:

- Lo que han observado y/o experimentado en la práctica cotidiana del ejercicio del cargo respecto a la función directiva que aplican los directores de Centros Educativos
- Cómo se realiza la selección de directivos

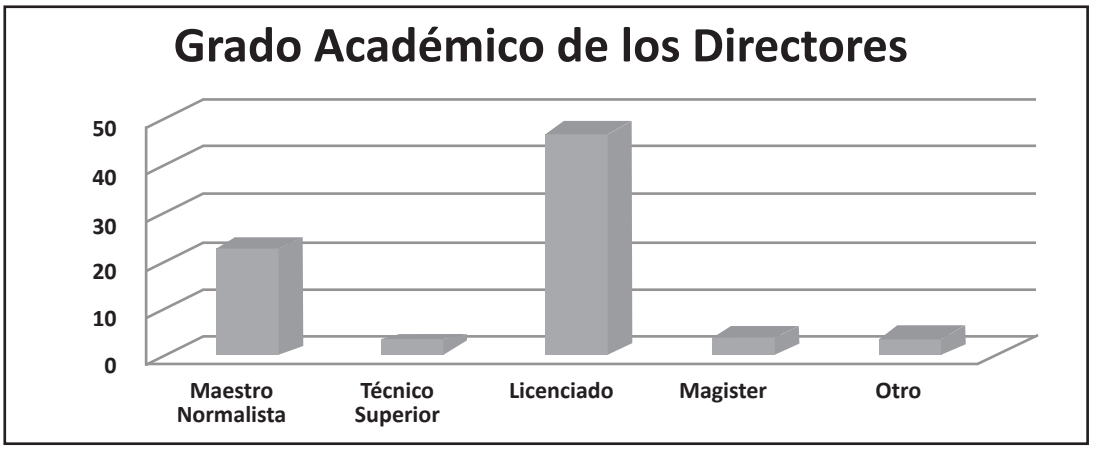
- La formación o capacitación que se les brinda
- Las condiciones de trabajo
- La promoción profesional
- El abandono o retiro del cargo de dirección

Lo anterior, permite proporcionar una visión general del ejercicio directivo en centros educativos nicaragüense no universitarios haciendo una comparación con lo expresado en la ley, lo orientado por el Ministerio de Educación de Nicaragua, las actuales teorías existentes y la realidad según opinión de los encuestados. Las características de los directores de centro educativos de Nicaragua involucrados en este estudio:

El grado académico de los directores que se analizaron en este estudio es el siguiente:

23 son maestros normalistas preparados para desarrollar clases en el nivel primario, de primero a sexto grado
2 son de nivel de técnico superior
47 son licenciados
4 son magíster
1 es abogado

Los niveles donde éstos directores ejercen su función son: Escuelas Normales, Institutos de Secundaria, Escuelas de Primaria y a nivel de Educación Infantil.



7.2 La función directiva

Para realizar el análisis de la función directiva que en la práctica se aplica en los Centros Educativos de Nicaragua, se tomó en consideración:

a).- Lo expresado en La LEY No. 413, aprobada el 07 de febrero del 2002, publicado en La Gaceta No. 56, del 21 de Marzo del 2002, en el Capítulo II "De la Integración, Funciones y Obligaciones del Consejo Directivo Escolar", lo que dice así, en el Artículo #6: "De las Funciones y Obligaciones**"**:

1.- Cumplir y Hacer Cumplir las políticas educativas, normas y procedimientos emanados del Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (…)

10.- Proponer al Director de centro en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, la contratación del personal docente y administrativo, sujeto a las disposiciones del Código del Trabajo, de la Ley de Carrera Docente y de las Políticas del Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

11.- Nombrar al Director del centro educativo de acuerdo con la presente Ley y su Reglamento y removerlo con por lo menos el ochenta por ciento de los votos del Consejo.

Cualquier otra obligación que la Ley, su Reglamento y las normas educativas les señalen. (…)

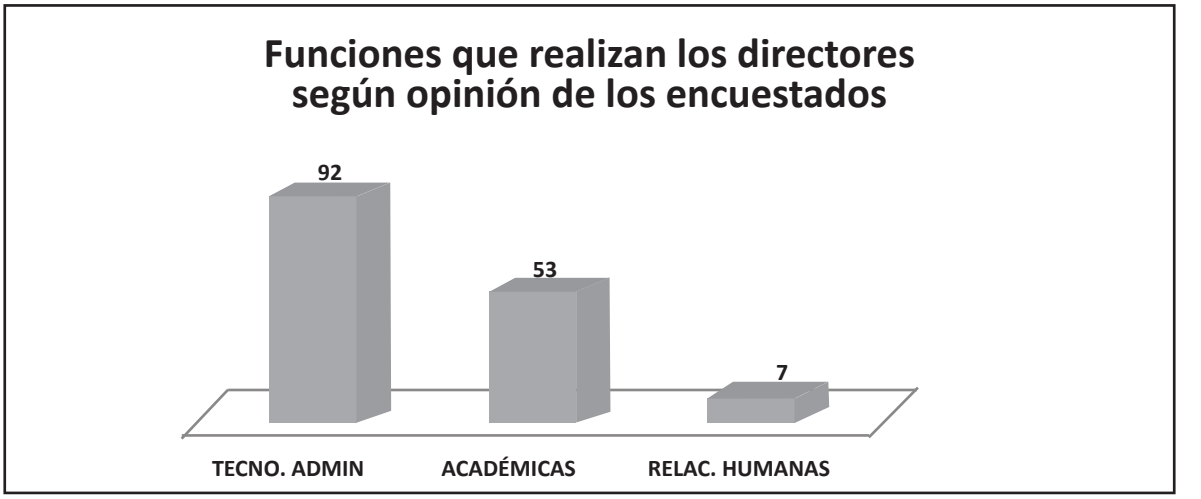
Del Director del Centro Educativo Art. # 8 "Representación": Corresponde al Director en el Ejercicio de sus Funciones.

1.- Ejercer la administración del centro educativo, subordinado al Consejo Directivo correspondiente.

2.- Cumplir y hacer cumplir las políticas educativas dictadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

3.- Garantizar el cumplimiento del Plan de Desarrollo Escolar, así como los resultados educativos, la eficiencia en el manejo administrativo y académico del centro.

De los 80 directores analizados, según opinión de los encuestados las funciones que fundamentalmente realizan son: Administrativas, académicas y de relaciones humanas en la siguiente proporción como se puede visualizar en el gráfico que a continuación se presenta



- **Técnico Administrativas**, lo realizan el 92 % de los directores o subdirectores en su defecto, está relacionado con las funciones de planificación, organización de la fuerza laboral, organización de efemérides, elaboración de informes de rendimiento académico y de dirección.

- **Académicas,** lo realizan el 53 % de los directores o subdirectores en su defecto, está relacionado gestión educativa, gestión de proyectos, coordinar y orientar actividades académicas, supervisar, capacitar, promover inter-capacitaciones, monitoreo de docentes, control de datos estadísticos sobre el rendimiento académico, asesoría y acompañamiento pedagógico es importante resaltar que algunas de estas tienen menos atención que otras entre sí.

- **Relaciones Humanas lo** realizan el 7 % de los directores o subdirectores en su defecto, esta función está ligada al hecho de informar es una mecanismo que les permite comunicarse con los docentes.

A continuación se realiza un análisis tomando como referencia los puntos **a y b,** así como el enfoque integrador propuesto por Gairín y otros (2010) y, los datos obtenidos de la aplicación de la encuesta a informantes claves para ir detallando las diferentes funciones que en la práctica aplican los directores en 80 centros educativos de 10 departamentos de Nicaragua. De este análisis se obtuvo el siguiente resultado, basándonos en el gráfico n° :

En la función de planificación. Las actividades que realizan muchos de los directores o subdirectores son: planificar la gestión administrativa y académica; evaluar las tareas del centro; coordinar; participar y supervisar en la elaboración del plan anual, semestral, trimestral y mensual del centro educativo referido a la supervisión; seguimiento, desarrollo y ejecución de proyectos; planificar, organizar y supervisar capacitaciones a docentes, padres de familias y alumnos; identificar problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de su escuela.

*Función de c*oordinación. Muchos de los directores dirigen integralmente el centro de estudio, son la principal figura que domina los aspectos pedagógicos del centro de estudio**,** cumplen y hacen cumplir las políticas educativas dictadas por el Ministerio de Educación. Las funciones que cumplen en este ámbito son: dirigir, coordinar y supervisar las actividades de la práctica docente. Coordinar acciones con la Comisión de sexto y noveno grado. Realizan reuniones con el consejo de dirección y consejo técnico, con personal docente y administrativo, con alumnos internos como externos, también asisten a reuniones en las diferentes sedes de educación, entregan informes estadísticos entre otros.

Función de Control y Evaluación. En esta función, el director o el subdirector cumplen con el control del horario de entrada de los docentes; supervisan a los docentes en el cumplimiento de los planes y programas educativos; promueven y participan en la organización, regulación y funcionamiento del consejo escolar, consejo de padres de familia, consejo técnico y federación de estudiantes; organizan y coordinan actividades permanentes de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; crean mecanismos de seguimiento de las reformas al currículo; hacen que cumplan los docentes las diferentes funciones a las cuales están sujetos; supervisan y asesoran el trabajo docente y administrativo del centro; realizan visitas de supervisión o acompañamiento a los docentes que se encuentran en los núcleos; procesan y analizan estadísticas y asesoran pedagógicamente a los docentes.

Función de administración y gestión de recursos. El director en general administra y garantiza que los estudiantes estén recibiendo las clases completas. Las funciones que realizan los directores son más administrativas que académicas. Administran y gestionan recursos humanos. Acompañan directamente las tareas administrativas del centro. Apoyan la logística, atienden las diferentes capacitaciones en que deben involucrarse los docentes y velan por la correcta organización de la escuela.

Función de relaciones humanas. Muchos directores o subdirectores realizan el papel de orientador, promueven el respeto entre docentes, velan por el cumplimiento de los planes y programas, manejan información objetiva y actualizada del desarrollo educativo de la escuela normal, algunos utilizan la comunicación oral y escrita para desarrollar una mejor comunicación con respecto al avance del aprendizaje de los alumnos.

Función Política. Los directores divulgan y cumplen con las políticas educativas, cumplen con las actividades extra-programáticas que demanda el Ministerio de Educación (MINED) y el gobierno; en el caso de las Escuela Normales controlan el registro de las solicitudes de títulos de Maestros de Educación Primaria que extiende la institución; dirigen el proceso de formación y profesionalización de Maestros de Educación Primaria en las Escuelas Normales y la formación continua; realizan coordinación con los delegados departamentales y municipales del MINED; controlan y apoyan las actividades programáticas y co-programáticas a nivel de Escuela Normal; cumplen y hacen cumplir de manera efectiva las políticas educativas; establecen normas de funcionamiento que regulan las acciones de los miembros de la comunidad educativa; promueven la integración de la comunidad educativa en la labor docente para obtener mejores y excelentes resultados.

Función Innovación Pedagógica. Muchos de los directores y en su defecto el subdirector, analiza el currículo, las guías de estudios, libros de texto y materiales de enseñanza; fomentan el aspecto democrático y participativo del proceso de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje; promueven el desarrollo del docente en las áreas científicas, técnicas y humanísticas y psicopedagógicas a fin de desarrollar el espíritu de investigación para su desempeño como agente de cambio; promueven acciones que conlleven a elevar la calidad académica y pedagógica de los docentes; impulsan innovaciones educativas que tiendan a facilitar el aprendizaje de los estudiantes; realizan asesorías pedagógicas.

Función de relaciones externas. Coordina con las demás instituciones las tareas educativas que se puedan hacer en función del desarrollo del centro.

Las relaciones que son de apoyo concreto de la dirección con otras instituciones se hacen con las secretarías del poder ciudadano, tanto municipal como departamental, el Ministerio de la Familia (MIFAMILIA) y la Alcaldía Municipal.

Las fortalezas más relevantes a criterio de los encuestados son las siguientes:

- Planifican, organizan y dirigen los centros educativos que les corresponde.
- Responsabilidad laboral en cuanto a puntualidad y asistencia.
- La realización de los actos cívicos y conmemoración de efemérides.
- Los directores de los centros educativos tienen como apoyo a su trabajo un subdirector.
- Los centros educativos más grandes como las Escuelas Normales e Institutos tienen varios subdirectores, lo que les permite distribuir el trabajo.
- Planifican y organizan la carga docente.
- Muchos controlan y dirigen al personal docente, administrativo y estudiantes de sus centros educativos.

Los encuestados destacan como debilidades más relevantes las siguientes:

- Falta de autonomía para realizar nombramientos, despidos o traslados de personal.
- La mayoría de ellos son nuevos en el cargo.
- Muchos directores están poniendo en riesgo la calidad de la educación ya que se da más atención al aspecto administrativo que a lo pedagógico.
- Falta de liderazgo e imparcialidad en la toma de decisiones.
- Mucho de los directores no han recibido capacitaciones sobre administración de centros educativos y quienes las han recibido no las ponen en práctica.
- Los docentes que se han preparado en la carrera de Administración de la Educación, muchas veces no son tomados en cuenta para dicha función.
- No cuentan con los recursos materiales para solucionar algunas dificultades como los textos, pupitres, pizarras acrílicas y espacios para atender a estudiante entre otros.
- Directores poco exigentes por mejorar la disciplina en los centros de estudio.

- Personal insuficiente para el desarrollo docente educativo, ejemplo: inspectores, bibliotecaria, personal para el mantenimiento de aulas de tecnología educativa donde existen, así como personal de planta física.
- No todo el personal docente simpatiza con las políticas educativas y no se integran con voluntad lo que provoca que realicen un mal trabajo.
- No hay control en los actos cívicos y las efemérides ya que se da mucha indisciplina.
- En muchas ocasiones se orienta actividades a cumplir y de un momento a otro cambian la orientación, provocando inestabilidad e inconformidad en los involucrados.
- No se valora como es debido la labor de los Directores, por lo que habría que realizar concursos entre éstos para estimularlos a continuar esforzándose más para que su centro educativo sea el mejor.
- Muchos de los Directores no fomentan la práctica del acompañamiento pedagógico, el ejercicio del liderazgo democrático, estimular a los docentes y valorar el trabajo que éstos realizan.
- Limitaciones para: resolver conflictos, formación de equipos de trabajo, poco estímulo para la auto capacitación y la capacitación dirigida.
- Si bien es cierto que es una minoría, existen directores arrogantes, creen que por el hecho de tener el cargo sólo ellos saben; muchos no se interesan por la formación continua de los docentes para que mejoren, no se preocupan por realizar un recorrido en los corredores del centro educativo sólo se mantiene en la dirección escribiendo en la computadora.
- Insuficiente equipamiento tecnológico.
- Muchos maestros en edad para jubilarse no se quieren retirar del sistema.
- Faltante de maestros en las aulas por falta de presupuesto para contratar nuevos docentes.
- Problemas de seguridad producto del contexto que estamos viviendo, invasión de los espacios por pandillas que ocasionan daños a la propiedad y el peligro que representan para la seguridad ciudadana.
- Poco seguimiento y acompañamiento de parte del Ministerio de Educación, ausencia de las normativas de funcionamiento de acuerdo al contexto.
- No se promueve la innovación educativa.
- Poca relación con los padres de familia.

7.3 *Selección de directivos*

Los mecanismos de selección o promoción que se aplican para asumir la dirección en los centros educativos de Nicaragua, están basados, según la Ley de Carrera Docente, 22/11/90 en su Capítulo V De las Comisiones Departamentales de Carrera Docente, Título III, Del Ingreso, Retiro, Reintegro al Sistema de Carrera Docente en su Artículo 19 el que literalmente expresa lo siguiente: La promoción a cargos de dirección, técnicos y administrativos se otorgarán a quienes obtengan el mayor puntaje con base a sus años de experiencia, eficiencia en el desempeño laboral y capacitación específica requerida para el cargo. Estos criterios prevalecerán para el nombramiento de los Directores de Centros Educativos en cuanto a lo establecido en el artículo 4 de la presente Ley.

En su numeral 6 orienta promover la profesionalización, capacitación, superación y eficiencia del docente; en el numeral 7 detalla que se debe garantizar que todo ascenso o mejoramiento del docente esté en correspondencia con su antigüedad, experiencia, preparación científica y pedagógica, eficiencia y méritos como factores que determinen un sistema adecuado de remuneración económica.

La Ley arriba indicada en su Artículo 4 rige en lo relativo al nombramiento del personal docente nacional y extranjero, que desempeñe funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, lo mismo que cargos técnicos, administrativos o de dirección. Las disposiciones de esta Ley sobre estabilidad en el cargo no se aplicarán al personal docente en cargos de confianza. Se entiende por cargos de confianza los asistentes del Ministro y Vice-Ministros, Directores Generales del Ministerio de Educación, Delegados Regionales y Departamentales y de los Directores de Centros Educativos, según Art. 4 Ley 114.

Con base en los resultados de la encuesta se obtuvo que en la práctica para la selección o promoción al cargo de Director de centro, se toma en cuenta en primer lugar la eficiencia en el desempeño laboral, los puntajes establecidos en la Ley de Carrera Docente, la experiencia docente, nivel académico, capacitaciones específicas requeridas para el cargo, la evaluación de los compañeros de trabajo. Se hacen propuestas y luego se seleccionan tomando los criterios señalados anteriormente, para ilustrar esta situación se hizo mención de algunos ejemplos, tal es el caso del mejor docente en el 2005 y el tercer mejor docente a nivel nacional en el 2008.

También expresaron que puede hacer una propuesta entre todos los docentes del centro y se elige un candidato y se lleva la moción a las autoridades pertinentes, o el Director Saliente propone a un maestro que reúne las características requeridas para optar al cargo de director, o la delegación departamental directamente asigna un director para el centro. Algunos docentes estudian administración escolar para tener mayores posibilidades de ascenso. Algunos recordaron que la dirección de un centro educativo es un cargo de confianza política. Otro grupo de encuestados expresó que debería nombrarse el director por su desempeño, pero que en la mayoría de los casos el mecanismo aplicado es a través del delegado departamental y con el visto bueno de los secretarios políticos. Muchos de los encuestados expresan que históricamente el ascenso al cargo de dirección se da por afinidad política. Además agregaron que el director debe estar dispuesto a cumplir con las disposiciones del MINED, ser militante o afiliado al partido en el poder.

También se dieron expresiones como la siguiente: “Siendo objetivo con las respuesta de esta encuesta, puedo decir que en ocasiones se hace la selección de acuerdo a la afinidad política, dejando a un lado los parámetros anteriores lo que representa un obstáculo grande en la búsqueda de la calidad educativa”. Se asume que el cargo de director es un cargo de confianza por lo tanto, para poder asumir el cargo lo proponen el delegado departamental o municipal. Por medio de la presentación de candidatos tanto de los docentes del centro, como de la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN) y otros mecanismos vinculados a los gobiernos que estén en el poder los directores alcanzaran esas responsabilidades por “simpatía” política, por tanto se puede afirmar que no ha funcionado el asunto de la promoción profesional, como lo establece la ley de Carrera Docente

Se considera que no hay promoción con base en el mérito profesional porque son los secretarios políticos los que asignan dicho cargo, dándose violación a las normas establecidas tanto en la ley de carrera docente, código laboral y reglamento de educación. Por tanto, está estipulado en la ley que el cargo de Director de Centro Educativo es un cargo de confianza e históricamente los gobiernos deciden. Con base a lo analizado se recomienda *que para el ejercicio de estos cargos debieran armonizarse la confianza política con altas capacidades profesionales*. En Ley de Carrera Docente, Capítulo 1, Del Retiro y de la Suspensión, en su Artículo 25 establece que es deber proteger la estabilidad laboral del personal docente. Sólo procederá el retiro o la suspensión temporal del servicio activo en los siguientes casos.

- Por renuncia escrita del profesional debidamente aceptada por la autoridad correspondiente.
- Por jubilación o por invalidez conforme a lo dispuesto en las regulaciones pertinentes.
- Por aceptar otro cargo que sea incompatible con el que desempeña el docente de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de la presente Ley.
- Por abandono del cargo o incumplimiento reiterado e injustificado de las funciones y obligaciones propias del cargo, de acuerdo con el Reglamento de la presente Ley.

Existen una serie de causales expresadas en el Artículo 32 de la Ley de Carrera Docente y Código del Trabajo vigente, las que se sintetizan en lo siguiente: Abandono de labores sin causa justificada por más de tres días consecutivos; faltas a la moral, maltrato a los maestros y estudiantes; conducta que contraríe la ética profesional; indisciplina laboral o incumplimiento de sus obligaciones. En su Artículo 37 constituyen causales de despido la deficiencia en el cumplimiento de las funciones por las causas establecidas en el código laboral; el no cumplimiento de las políticas educativas, por ejemplo violentar la gratuidad de la educación; abusar de los estudiantes; resistencia al cambio de políticas y estrategias educativas; Incapacidad de liderazgo; incumplimiento de las Leyes de la República y sus reglamentos, normas y procedimientos emitidas por el Estado a través del Ministerio de Educación; no cumplir con los lineamientos de políticas educativas emitidas por el ministerio de educación; no cumplir con el mínimo de días del calendario escolar; no cumplir con el currículum básico obligatorio; incurrir en actos reñidos con la moral y la ética.

También son causales de despido: el fraude académico, negligencia laboral, malas relaciones con el personal, abuso de autoridad, desacato de la ley, conducta inmoral (ebriedad, acoso a docentes o estudiantes, etc.). En la realidad según opinión de los encuestados las causas de destitución del cargo de dirección de un centro educativo, son las siguientes: La más recurrente es por el incumplimiento de sus funciones y desacato a las leyes dictadas por el MINED. Le siguen el abuso de poder así como una conducta inapropiada hacia el cuerpo docente y/o estudiantil. Cabe mencionar además la corrupción, malversación de fondos y en menor medida se menciona la incapacidad de liderar.

También por problemas administrativos; por incumplimiento reiterado de las orientaciones brindadas por las autoridades superiores; por disposiciones de las autoridades superiores; por incidencia de la comunidad educativa; ineficiencia en el desempeño del cargo, de acuerdo con el Reglamento de la Ley de Carrera Docente. O bien el Director introduce la renuncia por problemas personales.

7.4 *Formación para directivos escolares*

La mayor parte de las encuestadas señalan que el curso de formación que más se les ofrece es el de Gestión Educativa ya que este engloba como gestionar eficiente y eficazmente el centro, administrando de la mejor manera los recursos humanos y económicos entre otros. Se realizan además talleres específicos en cuanto a administración. Los cursos de liderazgo le siguen a los de gestión y a éstos, talleres de I+D (investigación más desarrollo), educación ambiental y tecnología de la información y comunicación. Una minoría expresa que no recibe ningún tipo de capacitación.

Recibieron un diplomado sobre mejoramiento de la calidad de la educación en donde las temáticas fueron: Currículo, gestión educativa, investigación educativa, liderazgo y administración de recursos humanos, políticas educativas, leyes y reglamentos educativos, planificación.

También han recibido maestrías, diplomados, postgrados, talleres de tecnología de la información y comunicación (TIC), consejería escolar, algunas sobre el cuido y preservación del medio ambiente. Capacitaciones de asesoría pedagógica de consejería y capacitaciones políticas; capacitaciones sobre gestión, relaciones humanas igualdad de género, cursos en tecnología e innovación y calidad de la gestión educativa, esto no ha sido generalizado a todos los directores.

Los directores hicieron referencia a las siguientes capacitaciones recibidas: Atención a la niñez y adolescencia; liderazgo para una efectiva dirección escolar; planeación estratégica; metodologías de la enseñanza; educación inclusiva y atención a la diversidad; educación inicial; metodología de la enseñanza de la matemática; medio ambiente y psicoafectividad.

Consideran que no es lo suficiente y que se debe organizar para todos los directores a pesar que el Ministerio tiene organizado encuentros cada mes para su formación entre ellos mismos pero consideran que no es lo pertinente.

7.5 Evaluación del desempeño en base a competencias

Con relación a la evaluación que aplica el MINED, para valorar el cumplimiento de las funciones de los directores los encuestados en su mayoría expresaron lo siguiente:

- No existe oficialmente el proceso de evaluación al desempeño, todo se limita al cumplimiento de las orientaciones, elaboración de informes escritos por parte del mismo director.
- Se realizan visitas de acompañamiento y seguimiento de parte de un representante de la sede central.
- A nivel de departamento, además de cumplir con los lineamientos y estrategias educativas, algunos directores externaron que tienen el deber de cooperar con actividades extra curriculares orientadas por la delegación departamental y municipal.
- Existe un formato de evaluación el que se aplica en algunos centros educativos, el que tiene varios componentes donde se va midiendo de forma sectorial el rendimiento académico del centro, la retención escolar, la participación en los diferentes concursos, las competencias ganadas, la participación en las actividades de educación de adultos como la alfabetización, la movilización de su personal a la integración de las actividades extracurriculares.
- Se realizan supervisiones dirigidas por los técnicos del MINED, auditorias regulares, valoraciones anuales de parte de la delegación municipal.
- En primer lugar ha de aclararse que en la mayoría de los casos no existe una preparación previa al asumir una Dirección, la experiencia permite seguir adelante pese a los obstáculos que se presentan.
- Muchos de los encuestados expresaron que desconocen cuáles son las formas de evaluar a los directores, aunque la evaluación a nivel del sistema educativo se da muy poco en casi todo los niveles y si lo hacen no dan a conocer los resultados.
- Se realiza el acompañamiento de los técnicos municipales y departamentales a los directores cada 15 días de los centros escolares en forma constante. Las reuniones de directores son

semanales con el delegado municipal y los técnicos de diferentes áreas.

- La muestra de directores que participaron en la encuestas expresaron desconocimiento del sistema de evaluación al desempeño. Algunos expresaron que cumplen con las orientaciones de carácter partidario.

7.6 Desarrollo profesional

Las competencias directivas que ponen en práctica los directores de los Centros educativos quedan recogidas en el siguiente cuadro.

Planificación	Previsor. Planificador. Organizador. Evaluador. Comunicación asertiva. Elaborar planes de trabajo. Organización del personal por especialidad. Elaborar horarios de clases. Distribución del personal administrativo. Capacidad para anticiparse a los cambios en el entorno.
Comunicación	Capacidad de comunicarse asertivamente. Competencias psicoafectivas. Capacidad de expresarse de forma oral y escrita.
Negociación	Ejercicio de la crítica y autocrítica. Respeto a los subalternos. Involucramiento con los estudiantes en actividades académicas, deportivas y ambientales. Lograr que el personal docente planifique. Generación de un ambiente de armonía en la comunidad educativa.
Espíritu emprendedor	Asegura la cooperación entre padres, profesores y organismos.
Liderazgo	Asigna funciones. Sus instrucciones se acatan. Capaz de provocar transformaciones.

Algunos de los encuestados expresaron que cada director ejerce sus funciones según su propia realidad dependiendo de las características del entorno, y de su nivel de preparación. Por otra parte algunos directores externaron que su competencia fundamental está vinculada a la gestión del currículo, lo que es diferente según la naturaleza del centro educativo, pues la gestión del currículo adquiere mayor dimensión en las escuelas formadoras de maestros, es decir las Escuelas Normales.

En primer lugar ha de aclararse que en la mayoría de los casos, no existe una preparación previa al asumir una dirección docente, la experiencia permite seguir adelante pese a los obstáculos que se presentan.

Muchos directores pero no la mayoría poseen adecuados conocimientos en relaciones humanas,

relaciones interpersonales, dominio de grupo, y las ponen en prácticas en sus procesos de socialización, conocimientos científicos sobre buenas costumbres, prácticas de los valores, asesoría pedagógica, planeamiento didáctico, evaluación de los aprendizajes.

Se considera que los directores deberían de tener dominio en todas las áreas temáticas pero es un poco difícil ya que algunos directores solo dominan el área que fueron especializados en su formación según el nivel académico alcanzado y en la mayoría de los casos desconocen las áreas temáticas que tienen relación con el ejercicio como director de centro educativo y no se preocupan por conocer las que le permitirán ejercer mejor sus funciones. Algunos directores no ejercen su función correctamente ya que no tienen ninguna especialización.

Los encuestados opinan que en muchos de los casos no desarrollan ninguna competencia, puesto que la función de muchos directores es administrativa, la relación con los docentes es escasa y en muchos casos de mala calidad porque se carece de comunicación asertiva. El docente se limita a planificar y desarrollar sus clases, evalúa, califica y reporta resultados tanto a la dirección del centro educativo, como a los padres de familia. Pocos promueven la integración al trabajo laboral fomentando el humanismo, afectividad, abnegación a servir, búsqueda de soluciones a problemas que se presentan, solidaridad y formación de valores. Guían a sus docentes al cumplimiento de las políticas educativas y a que se integren a las actividades extracurriculares. Competencias afectivas, expresión oral, liderazgos, disciplina. Fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje a través del asesoramiento pedagógico, dar seguimiento al trabajo docente, solidaridad, al sumarse a la educación de adultos, perseverancia ya que se fomenta la superación personal, uso de la empatía para acercarse a los educandos.

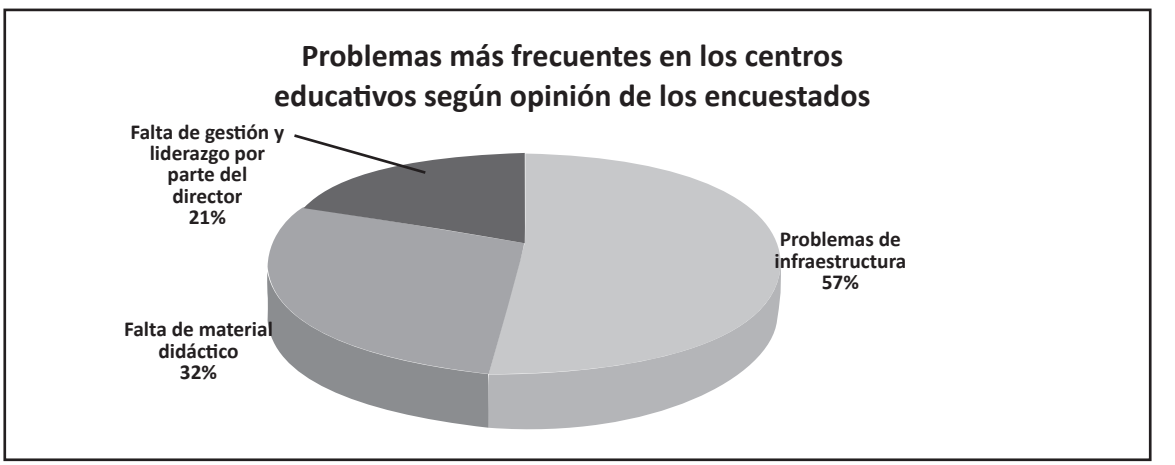
Con relación a las condiciones de trabajo del director estas son variadas y dependen del tipo de centro donde se labora; en algunos centros educativos hay más limitaciones que en otros, estas son de recursos humanos y materiales, económicos, de comunicación e informáticos, pero los que tienen garantizados estos recursos, algunos presentan dificultades de administración y optimización del uso de los mismos. La variedad de condiciones en parte está dada porque algunos centros educativos son priorizados y por tanto, las condiciones existentes para éstos son buenas.

Las limitaciones que presentan algunos centros educativos están relacionadas con la infraestructura, ni el propio MINED, está en capacidad de resolverlo a la brevedad posible, por los problemas económicos que tiene el país, por ejemplo se daña el sistema de drenaje de los servicios higiénicos, las pilas sépticas se derraman y esto tarda mucho para su reparación, las aulas de clases no corresponden al número de estudiantes, faltan pupitres y bebederos de agua. El director no cuenta con una oficina con las condiciones propicias para atender las diferentes problemáticas que debe enfrentan a diario, tampoco posee los recursos informáticos para el registro computarizado de las estadísticas y poder realizar una comunicación oportuna con las diferentes instancias del MINED, por ejemplo una computadora que facilite la labor, la papelería necesaria, aunque la mayoría de los directores de los diferentes centros hacen su mejor esfuerzo para desempeñar su función la cual no es fácil. Con respecto al salario, aunque en estos últimos años se ha venido mejorando, se gana muy poco para enfrentar las necesidades que un director de centro educativo debe incurrir por su nivel social que ocupa. La diferencia de salario con el docente de aula no es mucha, aunque estos también presentan problemas en su nivel de vida. Pero el horario de trabajo tiene hora de entrada pero no de salida para el Director por la complejidad que exige el cargo. Otro de los problemas está relacionado con la cantidad de estudiantes, esto obstaculiza un buen acompañamiento en las aulas, saturación de estudiantes por aulas y pocos pupitres, y se complejiza más con los padres de familia por el poco nivel de responsabilidad que tienen muchos de ellos.

Actualmente en algunas Escuelas Normales, hay problemas, por ejemplo: maestros en subsidio; no se ha alcanzado el porcentaje de la matrícula que según el MINED debía darse; docentes que desempeñan otras plazas y por eso no atienden como debe ser sus responsabilidades; responsable de prácticas de un centro es a la vez subdirector de un colegio privado y esto lo permite la Directora.

Los encuestados expresaron una vez más, que el factor económico condiciona el buen funcionamiento de los centros educativos. En su mayoría estos centros cuentan con una infraestructura precaria, muchos de ellos ni siquiera cuentan en sus instalaciones con una biblioteca, peor aún, carecen de suficientes aulas provocando hacinamiento estudiantil lo que influye negativamente en la calidad de la educación. Otro problema mayor es la falta de material escolar (libros, pupitres, pizarras, material didáctico); falta de energía eléctrica y déficit de personal docente capacitado, falta de material de limpieza ya que el MINED no da respuesta plena a esta necesidad. En menor medida se hizo mención a la mala comunicación, maltrato a estudiantes, problema de seguridad, ya que las escuelas no cuentan con cuidadores que resguarden la seguridad de maestros y alumnos y muchas veces han sido agredidos por pandillas de la zona.

La indisciplina estudiantil es otro problema dando como resultado el bajo rendimiento académico, desinterés de los padres de familia. A esto se agregan infraestructura muy pequeñas con relación al número de estudiantes, en la mayoría de los centros no existen salas de computación, poco material curricular, no hay maestros especializados en algunas asignaturas, finalmente la deserción escolar que según datos del Ministerio de Educación tiene un aproximado de un 8%, pero que este dato no es representativo entre las diferentes áreas urbanas, rurales y sectores socioeconómicos del país. Cuantificando los datos que se presentan en mayores porcentajes de problemas según opinión de los encuestados se detalla en el siguiente gráfico



7.7 Perspectivas sobre el desarrollo directivo

Sobre las perspectivas que se visualizan los encuestados expresaron lo siguiente:

- El perfeccionamiento en la comunicación, el dominio científico, pedagógico y la ética profesional.
- El director esté abierto a los diferentes procesos de cambio de acuerdo a los avances de la ciencia, desarrollo social y contexto.
- La creación de un sistema de formación profesional continua para garantizar cientificidad, eficiencia, eficacia, capacidad de innovar y emprender para una gestión de calidad.

- Debe crearse una formación continua a nivel de posgrado; especialización, maestría y doctorado en el área de la gestión de la calidad educativa para los diferentes niveles del sistema educativo nacional.
- Utilizar estrategias, técnicas y metodologías para mejorar e impulsar aprendizajes significativos con calidad en los diferentes centros de estudios.
- Mayor comunicación oral y escrita con toda la comunidad educativa.
- Más gestión por parte de los directores para dar respuesta a las necesidades del centro.
    - Mayor liderazgo administrativo.
    - Preparación previa a Directores nuevos.
    - Mejor valoración del trabajo administrativo de Directores y Subdirectores.
    - Que cada centro educativo se convierta en el mejor.
- Interesarse porque cada día sean menos los problemas que se presentan en los centros educativos para que la formación de los maestros de educación primaria sea más consecuente con la realidad que estamos viviendo según los desafíos que enfrenta Nicaragua, porque aunque tengamos un gobierno que quiere lo mejor para el desarrollo, el crecimiento, sino estamos conscientes del rol que jugamos en la dirección de un centro educativo, de nada sirve todo el esfuerzo que se haga por ser mejores competidores en la educación.

También expresaron la necesidad del mejoramiento del salario y de las nuevas oportunidades de seguirse profesionalizando más.

7.8 Conclusión

Notable debilidad de la gestión educativa, predominio en la función administrativa con respecto a la función académica, es evidente la necesidad de capacitación sistematizada y de la formación de administradores educativos calificados independientemente del gobierno de turno.

7.9 Referencias bibliográficas

Gairín, J. (2010) La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias.

Manual para el Funcionamiento de Centros Educativos Privados (2008) Managua,

Modelo global e integral de organización escolar y gestión del currículo, (2009) para la elevación de la calidad de la educación básica y media de Nicaragua.

Ley de Participación Educativa, LEY No. 413, aprobada el 07 de Febrero del 2002, Publicado en la Gaceta No. 56 del 21 de Marzo del 2002.

Programa de Cooperación Regional con Centroamérica Plan de Acción de La Educación (2006) Programa de Mejora de la Calidad Educativa. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Agencia española de cooperacj6n internacional, libro plan de acción, hacia la mejora de la calidad 11/13/06.

Plan de Acción de la Educación - Programa de Mejora de la Calidad Educativa Nicaragua Proyecto para la Mejora de la Gestión Administrativa y Pedagógica en Los Centros Escolares de Educación Primaria, Secundaria y Escuelas normales.

Programa de mejora de la calidad de la educación. Programa de cooperación regional con

Centroamérica, Modelo Regional de Gestión Escolar en Centroamérica y República Dominicana.

Serafín, A. Carnicero, P. y Silva, P. Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional. Universidad de Barcelona.

Ley de Carrera Docente (1990) Ley No. 114, Aprobada el 10 de octubre de Gaceta N° 225.

8. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Panamá

Juan Bosco Bernal (Coordinador)
Vielka Escobar, Nicolasa Terreros,
Eladio Richards, Marcela Calvo,
Guillermo Smith, Jaime Jované,
Rodolfo García, Walter Serrano,
Esmelda Herrera, Dagmar de Sánchez

Universidad Especializada de las Américas

8.1 Introducción

Panamá es un país relativamente pequeño, punto convergente de las Américas, con una población de 3.5 millones de habitantes y una economía dinámica centrada alrededor del sector servicios (Canal de Panamá, Zona Libre de Colón, turismo, transporte de carga, puertos de contenedores, Centro Financiero Internacional, Hub de las Américas). Este sector opera primordialmente en la región metropolitana que tiene un peso de alrededor del 77% del PIB y es el área donde vive el 64 % de la población del país. Su sistema educativo ha logrado una amplia cobertura con poca calidad y reducida equidad. La totalidad de la niñez entre 6 y 11 años se encuentra dentro del sistema, el preescolar alcanza al 70% de los niños entre los 4y 5 años y la pre media y media cerca del 75% de la población entre los 12 y 18 años de edad. La tasa de escolarización bruta de la educación superior supera el 50%. Actualmente funcionan unos 3,175 centros de Educación Preescolar, Primaria, Premedia y Media oficiales con una matrícula total de 702,947 alumnos/as y 32,708 docentes; y 43 universidades, de las cuales 5 son oficiales y 38 particulares. El sector particular (privado) de educación representa el 14 % de la matrícula total del sistema.

Las investigaciones y el debate realizados en los últimos años sobre la calidad de la educación, han colocado en el centro de interés a la escuela como escenario fundamental donde se aplican las políticas educativas, los diseños curriculares y las innovaciones en los aprendizajes. Es igualmente, el espacio donde los miembros de la comunidad educativa (familias, estudiantes, docentes, directivos, administrativos, dirigentes de de entidades y organizaciones comunitarias) interactúan, en razón de los temas e intereses concretos del proceso de enseñanza aprendizaje y, es allí, por tanto, donde tienen lugar las evaluaciones sobre los resultados educativos del sistema.

Ese escenario educativo llamado escuela o centro escolar, tiene al frente a un director o directora, de cuya formación y desempeño depende en una parte esencial la eficiencia, pertinencia y relevancia de sus procesos y resultados. En Panamá el ejercicio de la función directiva de los centros escolares está debidamente regulado en diversas disposiciones legales y reglamentarias en donde se definen sus deberes y obligaciones, las funciones y tareas, así como los requisitos para ocupar ese cargo. Entre estas funciones y tareas están las de supervisar la labor del personal docente, dirigir las actividades curriculares, planificar, organizar y coordinar las actividades administrativas y docentes, asegurar la disciplina y el orden del centro, velar por el buen estado de la infraestructura física, el

mobiliario y el equipo del plantel, fomentar las buenas relaciones con las familias, las autoridades locales y educativas.

Sin embargo, una buena parte del tiempo la dedica el directivo a la atención de conflictos con docentes y alumnos y a la consecución de recursos para atender los apremios del funcionamiento del centro. Esta labor se observa cada vez más compleja en las escuelas ubicadas en áreas marginales y en entornos adversos, que tienden a crecer, tanto en el área metropolitana como en el interior del país. Muchos directores laboran en comunidades donde la violencia, el consumo de drogas, la delincuencia y las actividades ilícitas ejercen una gran influencia en la conducta del alumnado, de padres y madres de familia y vecinos del centro educativo.

Este contexto social afecta las posibilidades de la escuela de ofrecer una educación de calidad a sus alumnos e impide al director o directora enfocar su labor en la gestión docente y administrativa, al mismo tiempo que le genera limitaciones y temores en un ambiente escaso de recursos propios para funcionar, de pobreza, hostilidad e inseguridad humana.

En este marco de obligaciones y de presiones sociales, se encuentra un servidor, la mayor parte de las veces interino en el cargo, que cuenta con escasas herramientas técnicas, económicas y sociales para abordar con éxito la misión que el sistema educativo le ha encomendado. La ausencia de programas sistemáticos para formar directivos, las restricciones económicas dentro de las escuelas y los escasos estímulos a su labor, es parte de este difícil panorama del directivo escolar. Aún dentro de estas circunstancias un número notorio de docentes, hombres y mujeres, que llegan a ejercer este cargo, asumen con plenitud el desafío y se esmeran por ofrecer un servicio con responsabilidad y eficiencia, de modo que la escuela logre los objetivos fundamentales de aprendizaje, mantenga el orden, la buena imagen ante la comunidad y asegure un clima laboral y de estudios apropiados.

La condición de estos directores es en gran parte consecuencia del modelo de gestión centralizada y unipersonal que caracteriza históricamente el sistema educativo panameño, así como de las dificultades encontradas en la sociedad para generar los cambios fundamentales para asegurar una educación con mayor equidad, calidad y eficiencia.

El sistema educativo ha concitado durante los últimos treinta años un interés especial de amplios sectores de la ciudadanía para renovarlo y mejorarlo. Las manifestaciones de este interés por parte de los diversos sectores políticos, gremiales, docentes, intelectuales, y empresariales por la situación y el futuro de la educación nacional, no siempre han constituido esfuerzos bien direccionados para alcanzar los consensos para el avance indispensable de la educación nacional. Muchas de estas manifestaciones ponen su mayor acento en el estancamiento y status quo que en la superación de obstáculos para forjar una escuela con mayor autonomía, eficiencia y relevancia, dirigida por profesionales, líderes auténticos de estas comunidades de aprendizaje, dotados de las competencias necesarias para impulsar un proyecto educativo y lograr las metas de aprendizaje acordadas.

La vocación educativa ha sido una característica distintiva del país a lo largo de un poco más de un siglo de su vida como República. Tempranamente los próceres y líderes de la nación, en general de

tendencia liberal, prestaron una atención especial a la escuela, a la formación de sus docentes y la asignación de directores. Apostaron a una educación popular, laica, y comprometida con la justicia social, el progreso de la actividad agropecuaria, la reducción de la ignorancia, la pobreza y el crimen. En las constituciones políticas de 1904, 1946 y 1972, con sus respectivas reformas y actualizaciones, leyes y decretos que las implementaron, se han forjado las bases legales y administrativas de la escuela panameña.

Con la creación de la Universidad de Panamá en 1935 y sus estudios de pedagogía, aunado a la inauguración de la escuela normal Juan Demóstenes Arosemena, para la formación de maestros de todo el país, en 1938, el país dio un salto cualitativo importante en la formación del capital docente y administrativo, que permitió un mejoramiento importante de las prácticas de gestión en los centros educativos. A estos hechos les siguieron la expansión de la matrícula, la creación y construcción incesante de centros educativos, el nombramiento masivo de docentes durante los años 50, 60 y, especialmente, durante de la década de los 70. Este decenio, marca igualmente un momento decisivo en la administración del sistema y las escuelas, la demanda y formación de directores y en la aplicación de reformas apropiadas para el control de su eficiencia. La función de formación de directores realizada por el Instituto Centroamericano para la Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) a partir de esa década, hasta los 90, fue de inestimable valor.

También han contribuido las múltiples corrientes pedagógicas y administrativas, esencialmente norteamericanas y europeas, que han circulado por el sistema educativo ofreciéndole el matiz que posee, tales como la escuela nueva, el funcionalismo y conductismo pedagógico, la administración taylorista, que lograron una influencia importante en la escuela. En los íntimos años la educación personalizada, la atención a la diversidad, el aprendizaje constructivo y significativo, la formación por competencia y la gerencia educativa, son nociones que impregnan el currículo y las funciones de los directivos escolares.

Los esfuerzos por transformar la educación y los centros educativos a partir de la derogatoria de la Reforma Educativa en 1979, han sido continuos pero con pobres resultados. Con la Ley 34 de 1995 se renuevan las bases legales de la educación que se establecieron en los años 40 y 60, posteriormente se acuerda la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña 1996-2007, se realizan los diálogos por la educación y la concertación del desarrollo nacional, conun componente educativo esencial. Todos estos hechos forman parte de este proceso evolutivo y participativo por la búsqueda de un nuevo modelo de educación y de escuela panameña.[18]

La educación panameña como la de otros países de la región tiene una historia asociada a la evolución de su cultura, de la política, la economía, los sueños, ideales y también las

18 Sobre esta evolución de la educación pueden consultarse a Bernal, Juan Bosco. (2004) La Educación en Panamá: antecedentes, tendencias y perspectivas, En Panamá Cien Años de República. Imprenta Articsa. Panamá.
Bernal, Juan Bosco, Aida Name y Stanley Murraín.(1999). La Educación Panameña: el tránsito hacia su modernización. Editorial Tierra Firme. Panamá. Castillero, José Pío. (2008) Legislación Educativa. Editorial Sibauste. Panamá.
Céspedes, Francisco. (1989)La Educación de Panamá, Francisco Céspedes, tomo 4, editorial Universitaria de Panamá.

tristezas de su población. Esta historia refleja siempre en sus mejores lecturas las expectativas y esperanzas por construir una mejor educación para una mejor sociedad.

Este trabajo intenta recopilar parte de esa historia, constataciones, debates y esfuerzos relacionados con el mejoramiento de la función directiva de los centros educativos de Panamá. En su contenido se han propuesto exponer los aspectos más sobresalientes de las funciones y tareas más relevantes de los Directores y Directoras, los sistemas de selección y formación, aspectos sobre la evaluación, lo mismo que temas que son de reconocido interés dentro de las expresiones de renovación de la escuela, de sus actores principales y del liderazgo de su Director/a. Esperamos que este esfuerzo contribuya a lograr una comprensión adecuada del panorama y perspectivas de la función directiva en las escuelas panameñas.

8.2 Función directiva

La Constitución Política de la República de Panamá de 1972, como norma suprema del ordenamiento jurídico regula en el Título III, Capítulo V, todo lo concerniente a la educación del país. En este sentido, el artículo 94 de la Carta Magna dispone que se garantiza la libertad de enseñanza, la creación de centros educativos particulares y le compete al Estado la fiscalización de los mismos. La educación pública se imparte en los colegios y dependencias oficiales, y la educación particular se realiza por las entidades privadas. Ambos tipos de educación son públicos.

De igual manera, en el artículo 95 de la Carta Magna se establece la gratuidad[19] de la educación oficial en todos los niveles pre-universitarios; exigiéndose la obligatoriedad de cursar el primer nivel de enseñanza o educación básica general. Este concepto de gratuidad en la educación, no impide el establecimiento de un derecho de matrícula pagada para los niveles que no sean obligatorios. Con la Ley 47 de 24 de septiembre de 1946, Orgánica de Educación, se creó el Ministerio de Educación de la República de Panamá. Esta ley ha sufrido innumerables modificaciones desde esa fecha[20].

Desde la perspectiva reglamentaria, la normativa que se encarga de regular lo concerniente a las competencias que deben tener los directivos tanto de las escuelas oficiales como privadas en relación a la Dirección de los Centros de Enseñanza o Educativos, se encuentra contenida en el Decreto Nº. 100 de 14 de febrero de 1957 *"Por el cual se señalan funciones*

19 El concepto de gratuidad implica para el Estado, el proporcionarle a los alumnos todos los útiles necesarios para su aprendizaje mientras los mismos completan su educación básica general.

20 La Ley 47/1946, de 24 de septiembre ha sido modificada por las siguientes leyes:
1.- La Ley 12/1956, de 7 de febrero.
2.- La Ley 82/1963, de 29 de noviembre.
3.- La Ley 47/1979.
4.- La Ley 34/1995, de 6 de julio.
5.- La Ley 50/2002, de 1 de noviembre.
6.- La Ley 60/2003, de 7 de agosto.

a la Dirección General de Educación, a las Secciones de Educación Primaria, Secundaria y Particular, a los Supervisores de Educación Secundaria, a los Inspectores de Educación Primaria, a los Directores de Escuelas Primarias y Secundarias y a los Profesores y Maestros."

La referida disposición, promulgada a mediados del siglo pasado, tiende a ser actualizada por parte de las autoridades educativas en su interés de procurar la introducción de nuevas competencias en relación a la Dirección de los Centros de Enseñanza, de forma tal que la misma se actualice y modifique en provecho de la educación panameña.

Es importante aclarar que a pesar de utilizarse el concepto *educación primaria* en las distintas reglamentaciones relativas a los Directores de Escuelas, en la actualidad la terminología ha variado. La educación primaria según las normas actuales es un tramo de la ***educación básica general***, nivel este que comprende, además, la educación pre-escolar y la pre-media (antes denominado primer ciclo de educación secundaria). Igual circunstancia ha ocurrido con el concepto de *educación secundaria*, que actualmente se denomina educación media, que comprende especialmente lo que antes era conocido como el segundo ciclo de esa educación secundaria[21].

a) Facultades comunes de los Directores

Poder identificar las funciones de un/a Director/a de un Centro Educativo, se constituyen en un desafío que debe asumirse desde una mirada integral. Por un lado, se trata de tareas que se encuentran debidamente reguladas por la normativa nacional, al tiempo que cobran mayor significado en la práctica diaria. Al preguntar a los Directores/as de Centros Educativos en Panamá acerca de las funciones que ejercen, se expresa que *"mis principales tareas como Director del Centro Educativo son la planificación, organización, control y evaluación de las actividades pedagógicas y administrativas. Además, velar porque los planes, programas y la normativa del ramo de educación se cumplan para el buen funcionamiento del plantel. Es de gran importancia mantener los canales de comunicación fluida entre los miembros de la comunidad educativa, autoridades locales y comunidad civil para un mayor acercamiento con el quehacer de la escuela"*[22]. Desde la visión de cada uno/a de los Directores/as las funciones que les corresponde desarrollar, aún cuando están muy bien descritas, sugieren una lista de asignaciones que implican liderazgo, capacidad de gestión administrativa y financiera, técnicas para el manejo de la comunicación y actuación en escenarios que exigen respuestas múltiples. Por ejemplo, se afirma que *"en el aspecto académico debo planificar, dirigir, controlar, ejecutar y evaluar todo lo concerniente a lo técnico docente;*

21 Es importante destacar que dentro del análisis jurídico de las normativas que posteriormente estudiaremos, hemos mantenido el concepto original de la norma; pero ello no impide que con las futuras modificaciones que se le efectúen a las normas o disposiciones relativas a los Directores de Escuelas se proceda a modificar, variar o cambiar la terminología de educación primaria por la *educación básica general* y la de educación secundaria por las de *educación pre-media* y *educación media* respectivamente.

22 Encuesta aplicada a directores de centros educativos por el Grupo REDAGE de Panamá.

realizar asambleas con los padres y madres de familia, consejo de profesores, labor de supervisión docente, confección de correspondencia externa e interna, asistencia a misiones oficiales convocadas por el Ministerio de Educación; aspectos administrativos como dirigir, controlar, administrar los diferentes departamentos, secretaría, contabilidad, elaboración de informes y proyectos; liderizar grupos de docentes, solucionar diferentes problemas, procurar buenas relaciones entre los docentes…" [23]

Desde este escenario, es pertinente revisar las facultades de los Directores/as de Centros Educativos, de conformidad con los diferentes niveles de la educación tanto en el sector público y privado.

b) Facultades de los Directores/as de Educación Básica y Media

De acuerdo con la norma citada y las tareas asignadas posteriormente, a los directores de centros de educación media les corresponde (artículo Nº. 27 del Decreto 100 de 1957):

- Promover en sus ejecutorias el buen nombre y prestigio de la Institución a su cargo.
- Orientar y estimular la labor docente; y fundamentalmente gestionar el cumplimiento de los planes de estudio y brindar una colaboración en relación a los programas de supervisión que lleven a cabo los Supervisores de Educación secundaria.
- Visitar las aulas de clases y colaborar con los profesores que imparten las diferentes asignaturas. De igual manera, evaluar de forma objetiva los elementos o factores envueltos en el desarrollo educativo, y efectuar las observaciones y sugestiones que crean oportunas para mejorar la docencia.
- Rendir un informe escrito cuando finalice cada año escolar, sobre la labor realizada por los miembros del personal docente, administrativo y de aseo. El informe sobre el personal docente debe consultarse con los supervisores correspondientes.
- Responsabilizarse por el manejo de los fondos de Matrícula del plantel y procurar que el Fondo de Bienestar Estudiantil se invierta de acuerdo con lo establecido por la Ley y los reglamentos. Es obligatorio que se le envíe al Ministerio de Educación al finalizar cada semestre escolar, un informe en relación con la inversión de los Fondos de Bienestar Estudiantil.
- Comunicarle oportunamente al Ministerio de Educación a través de informes, la fecha inicio y culminación de las labores del personal bajo su dependencia, y las listas de matrícula y asistencia de los alumnos.

23 Ibidem.

- Convocar, dentro de los 8 días siguientes al inicio de clases, el Primer Consejo de Profesores del año, con el fin de planear el trabajo a realizarse durante el año lectivo.

- Presentar cada año, aunque sea un mes antes del comienzo del período escolar, un proyecto en el que se organice el plantel educativo, y se designen los nombres de las personas que desempeñarán los cargos de profesores, empleados administrativos y de servicio. La organización por materia la hará el Director de acuerdo con las normas correspondientes y las sugestiones e indicaciones que le hagan los Supervisores de Educación Secundaria.

- Buscar mecanismos eficaces que garanticen el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias del plantel, y corregir las faltas que se cometan y aplicar las sanciones correspondientes.

- Prestarle la debida atención al aseo y conservación de los edificios, útiles y materiales del centro educativo o de enseñanza.

- Promover e impulsar la aproximación entre los padres de familia y profesores, y las relaciones entre la escuela y la comunidad.

- Tratar de crear con la colaboración del cuerpo estudiantil, y la Asociación de Padres de Familia, el ambiente físico-social necesario para que los alumnos y profesores trabajen plácidamente o a gusto; y se realice con total y adecuado desenvolvimiento el proceso educativo.

- Discutir en compañía de los profesores, los problemas relativos a su labor, con la finalidad de promover medidas y hacer gestiones tendientes a mejorar la enseñanza educativa del centro de estudios.

- Designar los profesores que habrán de servir de Consejeros de los alumnos; y además se deberán éstos encargarse de estimularlos y guiarlos para que cumplan con sus funciones de aprendizaje.

De igual manera, a los Directores de las escuelas se les faculta a través del reglamento interno, la posibilidad de imponer sanciones sobre el personal docente, educando y administrativo, tomando como directriz lo establecido en la normativa legal y reglamentaria. Retomando la entrevista realizada a Directores/as de Centros Educativos del nivel de Pre-media y Media (Antes denominados centros de educación secundaria) en Panamá, sobre las principales tareas y el funcionamiento de los Centros que les corresponde dirigir, en la Tabla 1 se han agrupado dichas funciones en cuatro grandes ejes: técnico-docentes, administrativas, vinculación con la comunidad educativa y vinculación con la sociedad.

Técnico-Docentes	Administrativas	Vinculación con la Comunidad Educativa	Vinculación con la sociedad
Supervisión de la labor docente Planificación, organización, control y evaluación de las actividades pedagógicas Coordinación de los planes, programas y la normativa del ramo de educación se cumplan para el buen funcionamiento del Plantel Resolución de conflictos entre docentes Orientación del proceso educativo Mantener el orden y la disciplina en el centro escolar Velar por el bienestar de estudiantes y docentes Control de documentos administrativos tales como los planes, registros, estudio del alumnado Observación de clases Orientación de los procesos de administración de los departamentos para cumplimiento de planes de estudio Elaboración del proyecto educativo de centro Organización de los procesos de capacitación del personal docente y administrativo del centro. Elaboración y entrega de informes al MEDUCA	Administración de compras Manejo de presupuesto Ejecución del Fondo de Equidad y Calidad de la Educación (FECE) Comunicar las directrices de la Dirección Regional Asistencia a reuniones de la Dirección Regional de Educación Gestión, administración y supervisión de departamentos (secretaría, contabilidad, almacén, compra, mantenimiento, etc) Vigilancia del cumplimiento de la seguridad del plantel (instalaciones, humanas)	Mantener los canales de comunicación fluida entre los miembros de la comunidad educativa, Motivación hacia estudiantes, docentes y padres de familias Atención a los Padres y Madres de Familias Orientación a padres y madres de familia para la ejecución del programa del centro Atención a problemas de salud del alumno/a	Coordinación y participación en reuniones y actividades con otras instituciones, organizaciones autoridades locales y comunidad civil Presentar alternativas y metodologías para buscar soluciones a los problemas de la comunidad Participar en eventos y conmemoración de fechas y festividades de la comunidad y la sociedad

Tabla 1. Funciones de los Directores/as de Centros Escolares en Panamá. Encuesta aplicada a Directores/as de Centros Educativos por el Grupo Red AGE de Panamá. Junio 2011

Las funciones técnico docentes ocupan el foco de atención de algunos de los Directores/as entrevistados. *"Con relación al aspecto pedagógico planificamos las reuniones por departamento, en donde se dan los lineamientos en cuanto al planeamiento didáctico del personal docente…llevar a cabo procesos evaluativos que sirvan para contrarrestar la cantidad de materiales versus el tiempo de clases para determinar si los estudiantes lograron aprendizajes significativos. Es importante darle seguimiento a esta práctica a través de la supervisión…reuniones por nivel con los profesores y los padres y madres de familia para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes debido al alto índice de fracasos que se dieron…"* En este mismo orden de ideas sostienen que se debe *"velar por el la buena marcha del colegio, cumplir con las políticas establecidas por el Ministerio de Educación,*

coordinar todas las actividades para el mejoramiento del centro educativo en todos los sentidos y llevar al centro al más alto nivel en cuanto a la enseñanza de las carreras técnicas ofrecidas en el país"

Las funciones administrativas en tanto, ocupan gran parte del tiempo que dedican los Directores/as a la gestión de los centros educativos. Ellas van desde la atención a los problemas más simples de mantenimiento de infraestructuras, a necesidades materiales, pero también al complejo mundo de administración de fondos, proyectos, manejo de finanzas, rendición de cuentas, entre otras.

La administración financiera y la gestión del mejoramiento y ampliación de la infraestructura de los planteles escolares es una función que se ve reforzada en 1995 con la reforma a la Ley Orgánica de Educación, que crea el Fondo de Equidad y Calidad de la Educación (FECE) y estable que los directores son responsables ante el Ministerio de Educación de la administración de la institución a su cargo, de acuerdo con las normas establecidas.[24]

Esta situación cambió en de modo significativo el quehacer de los directores, hasta ese momento centrados en la gestión técnico-docente y administrativa de recursos asignados a nivel central del Ministerio. A partir de esa norma los directores manejan recursos financieros, abren cuentas bancarias, revisan sus saldos, cotizan y compran materiales, contratan servicios, sin que estuviesen debidamente preparados para ejercer estas nuevas tareas.

Igualmente esa Ley crea la comunidad educativa integrada por estudiantes, educadores, padres y madres de familia, y el personal administrativo, así como los elementos de la sociedad civil que participan en la gestión del centro escolar. Este organismo de participación es presidido por el Director (a) del centro escolar correspondiente. (Artículo No 316)

La atención a la comunidad educativa y el establecer alianzas de trabajo con la comunidad y la sociedad, también son funciones que requieren estar presentes en sus agendas. Es necesario *"actuar como mediador en los conflictos que surgen entre docentes-estudiantes-padres y madres de familia-, es preciso buscar alternativas de atención a las necesidades y demandas*". En este sentido, el universo de las atribuciones del director(a) son amplias) y diversas, siempre sujetas a la normas que le hacen depender de las instancias y autoridades establecidas en la estructura del Ministerio de Educación, principalmente de los supervisores regionales, los directores regionales y directores nacionales, a las que pertenece el centro escolar correspondiente. Su desempeño cotidiano en la esfera institucional y comunitaria se ve afectado con frecuencia por problemas del entorno o del propio sistema que influyen en sus realizaciones.

24 Ver artículos 263, 264 7 265 de del Texto de la Ley 47 Orgánica de Educación de 1946, con adiciones y modificaciones de la Ley 34 del 6 de julio de 1995, Ley 50 de 2002 y Ley 60 de 2003.

c) Problemáticas generales en la dirección

En la consulta efectuada a los/las Directores de Centros Educativos se pudo conocer que entre los principales problemas que enfrentan en el cumplimiento de sus labores, se encuentran la falta de apoyo por parte de los padres y madres de familia en relación al cumplimiento de los deberes escolares de sus hijos/as; el insuficiente presupuesto y/o el excesivo procedimiento burocrático para el uso y manejo de los recursos existentes; la carencia de apoyo de la propia comunidad educativa, la cual se mantiene, en muchos casos, al margen de las actividades de los centros.

Para otro Director la principal dificultad que encuentra es *"es el escaso presupuesto asignado al plantel, ya que es demasiado lo que tengo que priorizar para tratar de atender las necesidades básicas de los estudiantes, docentes y administrativos en cuanto a insumos se refiere".*

En cuanto al personal docente, se señala su poca disposición al cambio hacia los procesos de innovación si se quiere mejorar el proceso educativo con calidad y excelencia. Sobre esto un Director llegó a expresarse de la manera siguiente: *"docentes de timbre, cheque y pupitre"* al referirse al perfil de aquel personal docente que está poco comprometido con las transformaciones de la educación. Por otro lado, se refieren a la falta de incentivos docentes que contribuirían a mejorar las prácticas en el aula y por ende, la calidad de los centros escolares.

Otros problemas presentados por los Directores/as son: *"desproporción entre la cantidad de necesidades de la escuela y los recursos disponibles, incapacidad para nombrar a su personal administrativo y docente, la burocracia y lentitud del proceso de compras, la soledad o poco apoyo en el ejercicio de su labor, mucho más si no cuenta con otros directivos, el bajo rendimiento de los estudiantes, el alejamiento de los padres y madres de familia y la resistencia a un cambio de actitud de los docentes, y la falta de apoyo de las autoridades ministeriales*". En el área técnico-docente se afirma que *"encuentro más dificultades en el área de la supervisión a los docente"*

Es importante anotar que los problemas relacionados con las tareas de vinculación del Director/a con la comunidad educativa es una preocupación latente en su gestión. Al respecto apuntan que *"entre las dificultades encuentro la integración de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre todo la participación de los padres de familia en el quehacer académico de sus hijos. Ellos no asumen una verdadera responsabilidad, ya que no le dan seguimiento en casa a las labores educativas que tienen sus hijos. Por otro lado, el docente también debe experimentar la práctica de nuevas técnicas de enseñanza que motiven a los estudiantes"*

Las funciones administrativas en ocasiones parecen tornarse en serias dificultades en la labor directiva, debido a variados factores. A estas situaciones se agregan las débiles competencias y compromisos del personal administrativo, la mayor parte de las veces insuficiente para atender las complejas tareas del plantel. Directamente expresaron algunos que *"personal administrativo nombrado sin las competencias para el desempeño de sus funciones con eficiencia…las aulas*

deben adecuarse para que tengan un ambiente cómodo de acuerdo con el proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente el equipamiento necesario de los diferentes laboratorios que se necesitan y construcción de los que hacen falta. Un Director tiene demasiadas funciones y como la paga no es buena, hay que salir de la oficina para otra actividad o empleo ya que el salario no alcanza"

"como Directora el tiempo es muy limitado, se me solicita asistir a reuniones ya sea para discutir con organizaciones… surgen problemas de docentes con padres de familias y estudiantes y tengo que interrumpir lo programado en el día…me falta tiempo para atender los problemas de disciplina. Además, las gestiones de infraestructura a través del FECE tardan…se suma muchas veces el poco apoyo de las altas jerarquías…prestan mucha atención a los comentarios negativos de padres y madres de familia…"

d) Influencia del contexto en la labor directiva

Uno de los aspectos que emergen con mayor fuerza en la labor directiva de los centros educativos en Panamá, está relacionado con los fenómenos propios del contexto social, económico, político y cultural de nuestra sociedad. Este contexto, considera uno de los Directores *"influye de dos formas en mi labor, debido a que* ***los distractores sociales, la influencia cultural y la intromisión política en los nombramientos del personal administrativo, sobretodo, dificulta muchas veces*** *la labor debido a que la formación que buscamos darle a los estudiantes se ve empañada por lo que ellos encuentran en la calle y principalmente en los medios de comunicación".*

En la Tabla 2 se describen los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales y de qué manera intervienen en la labor directiva de los centros escolares:

Social	Los padres a pesar que desean que sus hijos tengan un mejor porvenir que ellos, se dejan absorber por su entorno y debido a las malas influencias que reciben de los distintos medios de comunicación: problemas de delincuencia, hogares disfuncionales. Nuestra escuela está en un área considerada "roja" de escasos recursos, con un acervo cultural limitado, es muy difícil solicitar el apoyo de estos padres para que cooperen con la educación de sus hijos, o con la escuela, en lo que respecta a infraestructura u otras áreas. No obstante, como directivos hemos de buscar nuestras fortalezas y tratar de minimizar el impacto negativo que estos contextos puedan tener en nuestra labor directiva. Los problemas de desempleo y el alto costo de la canasta básica que enfrenta la sociedad, influyen negativamente en nuestra labor directiva, ya que los mismos repercuten en los estudiantes que por sus edades no tiene la madurez para sobrellevarlos y menos para resolverlos.

Económico	Influye grandemente ya que sin dinero las escuelas no pueden llevar a cabo los programas y las metas trazadas. En el área rural donde la escolaridad es pobre, el aspecto económico es determinante ya que hay mucho desemple**o**, por lo tanto solo vemos a los padres cuando se reportan las becas y por lo tanto el índice de fracasos es muy elevado aunado a la deserción escolar, el desempleo, bajo rendimiento académico.
Político	En lo político el cambio de personal sin las capacitaciones debidas para asumir los puestos asignados. Influye de una manera permanente por las diferentes tendencias políticas, en la cual el rol de director debe ser neutral para que exista una buena relación y se aporte a la educación panameña sin distinguir raza, creencia y política
Cultural	La escuela es un eje primordial para el fortalecimiento las manifestaciones culturales y sociales mediante una formación fundamentada en los valores necesarios para una convivencia pacífica y que conlleve al progreso económico de la comunidad. La distancia de la capital y distritos cabecera, impiden participar de eventos de gran importancia para el desarrollo cultural de la niñez El centro educativo está siempre a la vanguardia de las diferentes actividades que se realizan en el medio social en el cual está inmerso el centro educativo. Los medios de comunicación ejercen influencia negativa en la niñez y los esfuerzos que hace la escuela en la formación de valores se ven minimizados

Tabla 2. Influencia del contexto social, económico, político y cultural en la labor del Director/a: Red AGE-Panamá. En base a encuestas aplicadas a directores de centros educativos. 2011

La política interfiere mucho con la labor directiva de los centros ya que "la educación está sujeta a los cambios políticos, lo bueno que hace un gobierno, el otro que sube al poder no le gusta y lo echa abajo; las personas que son capacitadas en un gobierno, llega otro y las despide o no la toma en cuenta".

La diversidad y complejidad de las funciones directivas, aunado a los insuficientes recursos y la poca colaboración de las familias y de los actores del propio sistema, en un modelo centralizado de gestión, donde todo el personal docente y de apoyo administrativo que sirve a los centros educativos, hasta el de los más alejados geográficamente, es reclutado y nombrado en la sede central del Ministerio de Educación, son aspectos presentes en la órbita de preocupaciones de quienes ejercen la función directiva. Esta situación se torna cada vez más críticas en los entornos sociales marginales donde la delincuencia, el tráfico y consumo de drogas, la ilegalidad (el juega vivo), el irrespeto de los padres y madres de familia hacia los docentes y directivos del centro. La soledad del director y su orfandad instrumental para entender y actuar frente a estos nuevos fenómenos sociales, implican una mirada seria hacia la escuela, la formación y la función directiva.

8.3 La selección de directivos por competencias

Los Decretos Ejecutivos Nº. 203 de 27 de septiembre de 1996; Nº. 305 de 30 de abril de 2004, y el Decreto Ejecutivo 86 de 4 de abril de 2005, establecen las principales reglamentaciones que regulan lo concerniente a las competencias y selección de los directivos de los centros educativos en Panamá.

El Decreto Ejecutivo Nº. 203 de 27 de septiembre de 1996, establece una serie de requisitos que deben ser contemplados para el nombramiento del personal directivo que laborará en los Centros de Enseñanza Básica y Media. El artículo Nº. 29 del Decreto Ejecutivo Nº. 203 de 1993, contempla que para aspirar a un puesto de directivo que se vaya a ser sometido a concurso público, se requiere de antecedentes académicos y profesionales, y el cumplimiento de los siguientes requerimientos o competencias:

- Ser ciudadano panameño.
- Presentar buena conducta.
- Gozar de salud física y mental satisfactoria, para ejercer el cargo.
- Poseer condiciones físicas satisfactorias que le permitan desempeñar las funciones inherentes a su puesto.
- Comprobar su eficacia profesional a través de su última evaluación, la cual deberá figurar en su expediente.
- Tener registrados en el Ministerio de Educación, los documentos que comprueben su nacionalidad panameña e idoneidad académica y profesional.

Entre los requerimientos mínimos que se solicitan para aspirar a un cargo de dirección de colegio de educación Pre-media y Media serán los siguientes en función del artículo Nº. 36, de la referida normativa:

1. Poseer el título de profesor de segunda enseñanza en cualquier especialidad.
2. Poseer seis (6) créditos en dirección y supervisión escolar.
3. Tener como mínimo cinco (5) años de experiencia docente en una cátedra regular en pre-media y media, con una labor docente satisfactoria.

Igualmente, algunos los directores (as) tienen responsabilidades que exceden las tareas técnicas y profesionales, por cuanto se les obliga a residir en los colegios donde existan internados.[25]

25 Decreto Ejecutivo Nº. 305 de 30 de abril de 2004 "Por el cual se aprueba el texto único de la Ley 47 Orgánica de Educación de 1946, con numeración corrida y ordenación sistemática conforme fue puesto por el artículo 26 de la Ley 50 de 1 de noviembre de 2002. Con relación al papel de los Directores en los Centros de Enseñanza o Educativos, el artículo Nº. 187 del citado Decreto Ejecutivo Nº. 305 de 2004,

También tienen limitado su ámbito de decisión. En el supuesto que se emita una resolución por parte de los Directores de escuela primaria, para que ésta tenga validez, deberá ser aprobada por los Inspectores Provinciales. En tanto que las resoluciones que emitan los Inspectores provinciales, así como las de los Directores de escuela de educación secundaria, requerirán de la aceptación o aprobación por parte del Ministerio de Educación (artículo Nº. 197 del Decreto Ejecutivo Nº. 305 de 2004). Igualmente, resulta obligatorio que los Directores de las escuelas de educación media velen por la orientación y eficacia del proceso educativo; y las funciones de los mismos deberán ser reglamentadas por parte del Órgano Ejecutivo[26] (artículo Nº. 235 del Decreto Ejecutivo Nº. 305 de 2004).

El Decreto Ejecutivo Nº. 305 de 2004, de igual forma faculta en su artículo Nº. 236 a los Directores de las escuelas secundarias, para que puedan imponer las sanciones a los miembros del personal educando, docente y administrativo, de acuerdo con las normas que establezca la reglamentación del profesorado y los reglamentos internos de los planteles.

Finalmente, recaerá sobre los Directores de los planteles educativos la responsabilidad de custodiar y vigilar el Fondo del Matrícula. Esta responsabilidad podrá ser exigida y reclamada por el Ministerio de Educación, institución encargada de administrar dicho pecunio (artículo Nº. 265 del Decreto Ejecutivo Nº. 305 de 2004).

En ese sentido, el perfil para el cargo de director (a) del centro educativo de educación media, se sustenta en el *Decreto Ejecutivo Nº. 86 de 4 de abril 2005, que a su vez* se inspira en el artículo Nº. 234[27] de la Ley 47 de 1946.

Específicamente el Artículo Nº. 1 (Decreto N°86) se establece que se requieren de dos (2) componentes básicos que son los siguientes:

- Formación académica: Para dicha acreditación se requiere contar con título universitario y la especialización deberá ser encaminada en función de la formación que ofrece el centro

26 Debemos indicar que hasta tanto no se emita una nueva reglamentación que sea aplicable a los Directores de las escuelas de educación secundaria, la normativa que prima es el Decreto 100/1957, de 14 de febrero.

27 El artículo Nº. 234 de la Ley 47/1946, conforme al Texto único aprobado por el Decreto Ejecutivo 305/2004, de 30 de abril establece que: "*Para aspirar al cargo de Directora o Director, Subdirectora o Subdirector Técnico-Docente o Subdirectora o Subdirector Administrativo de un plantel de educación media se requiere, como mínimo, poseer título universitario con una especialización adecuada a la índole de la formación que ofrece el plantel y ocho años de experiencia docente.*

El Órgano Ejecutivo definirá los perfiles para los cargos de Directora o Director, Subdirectora o Subdirector Técnico-Docente y Subdirectora o Subdirector Administrativo, con base en la formación profesional en Administración Educativa y en las competencias requeridas para cumplir con las responsabilidades del cargo de Director o Directora y de Subdirector o Subdirectora, tales como capacidad de liderazgo y para administrar recursos; formación humanística, científica y tecnológica; ética e integral; además de ser una persona proactiva y emprendedora."

- educativo, además de los requisitos fijados en el Decreto Ejecutivo 203/1996 de 27 de septiembre[28].

- Experiencia: Se exige que el Director del Centro Educativo cuente con ocho (8) años de experiencia docente, ya sea en centros educativos oficiales o particulares.

En este mismo orden de ideas, se demanda que el Director del Centro Educativo de Educación Media cuente con formación profesional en administración educativa y estudios en la gerencia de centros educativos, en virtud de las funciones que realiza el ente educativo. (Artículo Nº. 2 del Decreto Ejecutivo Nº. 86 de 2005).

De igual manera, esa norma preceptúa una serie de competencias personales, profesionales técnico-pedagógicas y socioculturales que deberá poseer el Director del centro educativo de Educación Media como las siguientes:

- Conocer los procesos administrativos y legales en relación a la gestión de los centros educativos.
- Capacidad de planificar, supervisar y efectuar la gestión del centro, al igual que la labor del personal docente bajo su mando.
- Conducir el plan estratégico, los programas y proyectos del centro bajo una administración integral, eficiente, transparente y eficaz.
- Aprovechamiento adecuado y eficiente de los recursos del centro educativo.
- Capacidad de orientar la gestión curricular del personal docente.
- Adecuado desenvolvimiento en cuanto a las relaciones interpersonales, con toda la comunidad educativa.
- Habilidad de mediar en los conflictos que se susciten dentro del centro educativo.
- Capacidad de llevar adecuadamente la gestión de recursos del centro escolar (humanos, financieros, físicos y materiales).
- Poseer confianza y seguridad en sí mismo con motivo de las acciones que deberá desarrollar.
- Demostrar la capacidad para orientar los procesos de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a convivir, como medios básicos de un aprendizaje significativo.

La forma como se podrá acreditar la formación profesional será a través de los títulos académicos correspondientes; y en el caso de la experiencia docente, ésta será justificada o avalada con las

28 El Decreto Ejecutivo Nº. 203/1996, de 27 de septiembre lleva por título lo siguiente: "Por el cual se establece el procedimiento para nombramientos y traslados en el Ministerio de Educación."

certificaciones correspondientes. Las competencias que concretan o precisan específicamente el

perfil del Director del centro educativo, podrán ser acreditadas con títulos, créditos, seminarios o concursos; o sino en su defecto se apreciarán en la entrevista que se sostenga o los escritos que se realizarán en el concurso de nombramiento (artículo Nº. 5 del Decreto Ejecutivo Nº. 86 de 2005).

En síntesis podemos expresar que a medida que se avanza en el tiempo y se actualizan los preceptos y enfoques educativos, se observan adecuaciones y cambios en la normativa que regula esta temática. Si analizamos las primeras disposiciones en relación a las últimas existentes, se puede constatar que las exigencias en cuanto a formación y competencias técnicas tiende a ser mayor, de acuerdo al nivel educativo y el colegio donde preste sus servicios como director (a).

Aún cuando se observen notorios avances en las normas sobre selección del personal directivo, la realidad muestra que la mayor parte del funcionariado que ejerce esa función en los centros de educación básica y media del país, son docentes encargados y no directores/as titulares de esa posición. Este hecho responde a diversas razones, entre ellas, las insuficientes plazas en los concursos realizados, consecuencia de una cuestionable política de asignación de recursos por parte del Ministerio de Educación y el Gobierno de la República.

8.4 Formación por competencias

Ante el progreso científico, tecnológico y cultural y los problemas de la humanidad, así como de los países que integran la región iberoamericana, el tema de la educación vuelve a valorizarse en su esencia como un factor, el más importante quizás, capaz de transformar las personas y los pueblos, al crearles una nueva visón de un porvenir de mayores oportunidades para todos, nuevas capacidades para una ciudadanía responsable y activa, una sociedad más cohesionada y posibilidades trabajar en una economía que se moderniza, avanza y distribuye con equidad sus beneficios.

Todos los estudios realizados durante los últimos 10 años ponen en la escuela y el docente un singular acento como herramientas capaces de configurar ese escenario educativo basado en aprendizajes y competencias para trabajar y vivir en la sociedad del futuro. La presencia del director (a) con su liderazgo, y competencias técnicas y humanas define en gran medida el éxito de esa escuela, el papel del docente y por lo tanto los resultados de sus alumnos. La complejidad creciente que asumen los centros escolares impone a su personal directivo una profesionalización mayor que no se satisface solo por la vía de la formación como docente en una disciplina académica determinada. Requiere, además, de un conjunto de destrezas, habilidades y actitudes relacionadas con la gestión eficiente de una organización formal como la escuela, desarrolladas mediante programas específicos para lograrlas.[29]

De allí que se impone una nueva concepción del maestro/a y, particularmente, del director(a) quien debe responder a las características de un profesional especializado en la conducción de los centros

29 Antúnez, Serafín. (2000). La acción directiva en las instituciones escolares. Universitat Barcelona. Editorial Horsori. España. También ver a Chandler, Viola N. de (1994)La Gestión Eficaz y Eficiente: Condición básica para transformación de la escuela. ICASE. Universidad de Panamá. Panamá. Gairín, Joaquín.(1996). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Editorial Muralla. Madrid. Jabif, Liliana. (2008)El Rol del Directivo. UNESCO-IIPE-Fe y Alegría. Buenos Aires.

escolares, de la niñez y de la juventud. Se espera que el director(a) por ser líder educativo, ejerza influencia sobre cada generación a la altura de las necesidades y exigencias de los tiempos. Es deber y responsabilidad especial del directivo movilizar las inteligencias, conciencias y voluntades de toda la comunidad educativa, para servir de modo competente y comprometido con honor y dignidad a las causas nobles de la educación y la sociedad. En ese sentido la formación del director(a)

emerge como una tarea indispensable dentro del proceso de renovación de la escuela y del sistema educativo.

Tal como lo expresa Antúnez "Mejorar un sistema de enseñanza supone, imprescindiblemente, imperativamente, una atención directa al desarrollo de personas directivas. Es el primer paso. Un programa de formación y desarrollo de directivos, debería ser admitido por cualquier administración o titularidad de de centros que desea, además de aumentar la cualificación y la eficacia profesional y personal de sus efectivos, simultáneamente, aumentar su eficacia gestora."[30]

El centro como totalidad orgánica reclama de una visión global de su directivo, que contribuya a su articulación en sí mismo, en las relaciones con el entorno social al que sirve, lo mismo que con el sistema educativo del que forma parte y recibe su influencia. Un mirada integral a las actividades técnico-docentes, organizativas-administrativas, de los recursos y capacidades físicas tecnológicas y materiales, lo mismo que comunitarias, permite una acción sistémica donde cada parte de la organización es un elemento consustancial a la misión que en su conjunto realiza el centro.[31]

Desde el inicio de la vida republicana (1903) en Panamá, el sistema educativo ha sido y es responsabilidad del Estado. Este sistema educativo ha sido y es altamente centralizado entendiendo por ello, el hecho de que la mayoría de las decisiones de importancia se toman en los altos niveles de control político del Estado. La Constitución que entró en vigencia el 11 de octubre de 1972, reafirmó el principio de las constituciones anteriores y dispone al efecto que "corresponde exclusivamente al Estado organizar, dirigir la Educación en el territorio nacional y garantizar el derecho y el deber de recibirla".

En Panamá, los establecimientos de enseñanza particular y oficial dependen del Ministerio de Educación administrativamente. Para ejercer esta administración el Ministerio se encuentra estructurado en un nivel central, un nivel regional y un nivel local e institucional. Sin embargo, la capacidad de decidir sobre los recursos docentes y administrativos, el curriculum, los presupuestos, la creación de centros educativos y hasta su reparación, si es fundamental, entre otros asuntos, está bajo la responsabilidad del la instancia central del sistema, donde interviene, además, en la mayoría de estos casos, el Ministro del Ramo y la Presidencia de la República. El cambio de este modelo, se ha intentado a lo largo del siglo XX. Muchos de estos hechos aun no han tenido sus efectos en la educación nacional hasta. Uno de estos esfuerzos se expresó en la década de los años 70 mediante la concepción y puesta en marcha de la experiencia reconocida como la Reforma

30 Antúnez, Serafín (1998) Claves para la Organización de centros escolares. Universitat Barcelona. Editorial Horsori. España. P.184.

31 Gairín, Joaquín (1994) Organización de centros educativos. Barcelona. Praxis. España.

Educativa, la más estructurada y expresiva propuesta de cambios en los años recientes de la Nación, que vio su derogatoria, lamentablemente, al finalizar la década en virtud del rechazo de un amplio sector de docentes, dirigentes políticos y empresarios, sin permitir una evaluación de sus procesos y resultados para conocer sus debilidades y fortalezas. Esta Reforma apuntó a un modelo diferente de escuela y a una preparación y selección especial para los directivos de esos centros. Durante la Reforma funcionaron diversas experiencias de formación inicial y continua de directivos de centros. Pues se consideraba que son tanto los docentes como los directivos quienes deben asumir un rol clave en los cambios del sistema educativo y la educación nacional a partir de su propia transformación. Ese papel de primera línea de transformación implica para todos, asumir compromiso declarado y formal de realizar en forma conjunta y sistemática las acciones necesarias que conduzcan a la transformación de la institución escolar.

a) Sistemas de formación

El Ministerio de Educación, a mediados de la década de 1960 decretó que los directivos en servicio y todo aspirante a dicho cargo debían tener seis (6) créditos en Dirección y Supervisión Escolar. La Universidad de Panamá asume esa responsabilidad para su formación. A la luz de esas perspectivas de contar con personal calificado en dirección y supervisión crea el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión Educativa (ICASE), con apoyo internacional (UNESCO, OEA). Es así como número significativo de directores y supervisores escolares, se formó con valiosas herramientas conceptuales y prácticas para abordar su misión en los sistemas educativos de los países centroamericanos. Esta experiencia empezó a declinar en los años 90 por insuficiente orientación y voluntad política y falta de respaldo del Ministerio de Educación y del Gobierno Nacional.

Así mimo, este Ministerio, en 1975, dentro de sus planes de transformación institucional, proyectó convertir la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena en un Centro de Desarrollo Educativo, para formar a personal directivo, docente y de supervisión, además de actualizar al personal directivo en servicio que trabajaría en los Centros de Educación Básica General, cuyos directores actuarían como supervisores de las pequeñas escuelas satélites de ese núcleo escolar de capacitación. Este esfuerzo feneció tempranamente por razones políticas.

Durante la década de los años 90, la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá, a través del Departamento de Administración y Supervisión Educativa, ofrece un Curso Especial de Postgrado en Administración Educativa (CEPAdE), para los directivos que quieren mejorar sus habilidades y capacidades cognitivas sobre el manejo de centros escolares.

Desde la década pasada, la Facultad de Ciencias de la Educación, ofrece sus carreras con un área básica común de la Licenciatura en Educación con un énfasis en Administración de Centros Escolares. Además, para cumplir con uno de los requisitos establecidos por el Ministerio de Educación, las Facultades de Educación de las universidades oficiales y algunas universidades particulares del país, ofrecen el Curso de Dirección y Supervisión Escolar con seis créditos (Art. 29 Decreto ejecutivo 203 de 27 de septiembre de 1996).

Otras experiencias de formación universitaria dirigidas específicamente a la capacitación de Directores/as de centros educativos, han sido impulsadas por la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT), a través de un programa de diplomado en gestión directiva, impartido por la Universidad Santa María la Antigua (privada). En esta oportunidad han resultado beneficiadas un total de 30 Directores/as de 30 escuelas de tres regiones educativas del país.

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN A DIRECTORES/AS EN PANAMÁ DIPLOMADO EN GESTIÓN DIRECTIVA CON ÉNFASIS EN SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA	
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	La Dirección de Aprendizaje de SENACYT realizó una convocatoria para la formación de directores del sistema educativo panameño a finales del 2009. La propuesta seleccionada resultó ser el Diplomado en Gestión Directiva con énfasis en Supervisión Pedagógica para la Formación de Directores Líderes en busca de Centros de Calidad. Esta propuesta se hace realidad al concretarse un convenio entre SENACYT y la Universidad Santa María La Antigua en el 2010. La propuesta da inicio a un pilotaje dirigido a 30 directores de escuelas oficiales del país, distribuidos de la siguiente manera:
POBLACIÓN PARTICIPANTE	Directores/as de Escuelas oficiales seleccionadas por el Ministerio de Educación (MEDUCA) de las diferentes regiones educativas del país (2010).
OBJETIVOS	• Trabajar herramientas de Planeación Estratégica en los centros educativos para el logro de metas de calidad educativa. • Asumir el liderazgo directivo en la consecución de resultados pedagógicos de calidad. • Implementar acciones y herramientas que faciliten la evaluación del desempeño docente. • Aplicar las herramientas de acompañamiento en los centros educativos
EJES TEMÁTICOS	• Calidad de la educación • Planificación Estratégica • El Director como líder (trabajo en equipo, evaluación, lo administrativo/financiero, mentoría y estudio de casos) • Cultura Institucional • La Ética del Director

COMPLEMENTOS	• Talleres y conferencias dictados por Expertos internacionales • Pasantías en centros particulares de educación. • Taller de cuerdas (2011)

REGIONES EDUCATIVAS QUE PARTICIPAN			
Área	**Escuelas**	**Nº Escuelas**	**Nº Directores/as Participantes**
Área 1	Panamá Centro	6	6
	San Miguelito	1	2
	Panamá Este	1	1
	Colón	3	3
	Panamá Oeste	3	3
Área 2	Herrera	2	2
	Coclé	3	3
	Los Santos	1	1
Área 3	Chiriquí	5	5
	Veraguas	4	4
Total		**30**	**30**

Fuente: Elaborado por Red AGE de Panamá en base a información proporcionada por SENACYT

Esta incipiente experiencia muestra un enorme potencial por su modalidad teórico-práctica y sus contenidos vinculados a liderazgo, la ética, el planeamiento estratégico, la calidad de la educación y la Cultura escolar. Igualmente la Universidad Especializada de la Américas (UDELAS) preparó y propuso al Ministerio de Educación un curso especial de postgrado para formar directores de centros educativos, que tiene algunas semejanzas con el proyecto SENACYT –USMA. Se espera que pueda ser autorizado para su realización en todo el país. De lo anterior se puede concluir que el país carece de un programa sistemático de formación de directores (as). Existen cursos con algunos créditos que no logran superar la condición de dispersión, fragmentación e improvisación de la formación del cuerpo directivo de los centros educativos del país.

8.5 La evaluación por competencias

En Panamá no existe un Sistema específico de Evaluación de los Directivos o de Centros Educativos, sin embargo, hay logros y avances significativos en cuanto a aspectos legales y de propuestas en materia de evaluación y que se mencionan a continuación:

La aprobación de la Ley 34 del 6 de julio de 1995 que adiciona y reforma la Ley 47 Orgánica de Educación de 1946, en el capítulo VII, del Título IV, hace referencia a la creación de un Sistema de Evaluación. Es así que el Plan Decenal 1995 – 2005 del MEDUCA, lo contempla entre sus prioridades. Cabe resaltar que en el año 1995, se instituye el 30 de octubre como día Nacional de la Evaluación,

con el propósito de llamar la atención anualmente de la comunidad educativa acerca del logro académico de los (las) estudiantes.

El Ministerio de Educación, instancia Rectora de la Educación en Panamá cuenta entre sus dependencias con la Dirección Nacional de Evaluación Educativa, la cual fue creada el 23 de agosto de 2002, mediante Decreto Ejecutivo Nº 423. Uno de los proyectos prioritarios de esta Dirección es el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes (SINECA), cuyo objetivo principal es determinar la calidad de la educación, en términos de logro, pertinencia y relevancia de los aprendizajes de los estudiantes y el rendimiento del sistema educativo en general, en correspondencia con los requerimientos de la sociedad, así como los factores asociados, para orientar de manera precisa y oportuna, la toma de decisiones para el mejoramiento permanente.

El Ministerio de Educación cuenta con el Proyecto: Mejoramiento de la Calidad de los Aprendizajes, a través de la Supervisión como eje principal de las áreas técnico docente, administrativo y social del Sistema Educativo en general y la actuación del Supervisor, en particular como garantes de los procesos educativos en el aula de clases; así como para medir la efectividad de la labor permanente del docente traducida en aprendizajes significativos y efectivos para los estudiantes se han elaborado **instrumentos denominados Protocolos.**

Estos instrumentos son para Directivos: Seguimiento a los Conflictos, Auto evaluación por Competencia, Visita al Personal Directivo: Liderazgo y Gestión Educativa, Organización del Centro, Planificación de Visita del Supervisor. Ellos constituyen los instrumentos básicos para garantizar el desarrollo, mejoramiento y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Están destinados a guiar, orientar, estimular, controlar y evaluar el proceso educativo de modo que los objetivos previstos lleguen a concretarse con eficiencia ya que permiten conocer el avance de los estudiantes, y su implementación es necesaria para la buena marcha de la educación, en los centros escolares, además permiten tomar detalles específicos y pertinentes de la aplicación del contenido del currículo de manera integral.

Hay un avance significativo, sería entonces importante que dichos protocolos fueran consensuados y validados por los actores, de tal manera que sea adecuado al nuevo perfil del director del siglo XXI y establecidos por un Decreto Ejecutivo que contemple el periodo de aplicación, la sistematización, el seguimiento con un plan de mejora, etc, ello efectivamente dará respuestas al qué, cómo, quienes y para qué se evalúa; instrumentos que permitan medir lo que se quiere medir, es decir, que se busque la confiabilidad y validez de los resultados.

El director es un actor importante dentro de la escuela. Su liderazgo, su dedicación, así como las actividades que realiza son importantes para obtener buenos resultados académicos. Además, es una figura clave para construir la identidad de los centros escolares. (www.scribd.com). Por la importancia y la trascendencia de la función directiva, surge la necesidad de valorar las actividades que realizan los directores para identificar los aspectos que están llevando a cabo de manera correcta y también aquellos donde necesitan apoyo, a fin de contar con elementos para fortalecer su función.

El propósito fundamental de la Evaluación de Desempeño es contribuir al mejoramiento de los Centros Educativos, a través del desarrollo profesional de los responsables de su gestión. Con ese fin, se debe promover en los mismos el fortalecimiento de competencias directivas requeridas para liderar procesos de gestión tendientes a asegurar condiciones institucionales para el logro de más y mejores aprendizajes.

Debido a que el mejoramiento educativo es tarea fundamental de quienes cumplen el rol de liderazgo al interior de los Centros Escolares, la Evaluación de Desempeño compromete a la totalidad de quienes tienen responsabilidad por la conducción de los diversos procesos en la organización y ejecución de los mismos. El punto de partida de la Evaluación de Desempeño está en la motivación de los propios directivos por mejorar en forma permanente su liderazgo Pedagógico. La función principal de este agente educativo es conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, para lo cual se le entregan atribuciones en el plano pedagógico, administrativo, financiero y social.

Un buen directivo debe reunir una serie de características para poder realizar un trabajo adecuado y acorde con la proyección deseada en la institución o empresa que dirija. La lista de valores que deben caracterizar a un buen directivo puede ser muy larga, pero si partimos de la base que una institución o empresa es estrategia, maniobra y personas, las dos cualidades más importantes son:

Saber interpretar la realidad y traducirla a acciones concretas de la institución o la empresa. La realidad es compleja, desordenada y contradictoria. Toda esta información se debe saber recoger y ordenar.

Interpretar lo que nos está diciendo para poder aprovechar las oportunidades y evitar las amenazas. Esto implica dedicar una buena parte del tiempo a pensar en el origen de los problemas, pero sobretodo en el futuro, mucho más que al presente.

El directivo que no dedica tiempo a pensar en el futuro, no es un buen directivo. El que solo soluciona problemas del día a día, no es un buen directivo. Relacionarse positivamente con los colegas para sacar lo mejor de los que trabajan con nosotros es una buena estrategia, pero debemos tomar en cuenta que la orden gratuita y el miedo son la peor arma. Entender a la gente, ponerse en su lugar, ayudarles a buscar soluciones y exigirles la puesta en marcha de soluciones, son la mejor manera de relacionarse con la comunidad educativa. Hay que ayudar y exigir, pero no exigir sin ayudar. El directivo que piensa que la culpa de todo lo que pasa es sólo de los demás, y no tiene identificado los motivos por los que las cosas no pasan como él desearía, es que seguramente no está haciendo bien su trabajo.

La evaluación cualitativa y cuantitativa del directivo tendría que realizarse entonces en diferentes direcciones (verticales y horizontales): autoevaluaciones, coevaluaciones, evaluación del superior inmediato, evaluaciones de los docentes al directivo y de la comunidad educativa del Centro educativo, con el único propósito de mejorar entre todos el proceso de enseñanza-aprendizaje cumpliendo así los planes, fines y políticas de la educación panameña.

El Ministerio de Educación de Panamá, a través de la Dirección General de Educación es el ente responsable de la evaluación de centros escolares. Al respecto existen los siguientes protocolos de evaluación: Protocolo de Factores de la Escuela, Protocolo de Factores de Aula y el Protocolo de Equipo Directivo, Administrativo, Docente, Discentes y Asociación de Padres y Madres de Familia.

El proceso de evaluación se sustenta en tres protocolos (Tabla 3) que incluyen 17 variables y 121 indicadores relacionados con las funciones que establecen las normas. La escala de evaluación que determinan los tres protocolos se basa en cuatro elementos valorativos, a saber: E = Excelente - B = Bueno - R = Regular - PM.= Por mejorar.

Protocolo	Variables	Indicadores
1.Protocolo de Factores de la Escuela	1.1. Clima Escolar	23
	1.2. Infraestructura	27
	1.4. Recursos y Gestión Económicas del Centro	9
	1.4.Planificación	17
	1.5.Liderazgo y Trabajo En Equipo	17
		93
2.Protocolo de Factores de Aula	2.1.Planificación Docente	7
	2.2. Recursos	9
	2.3. Metodología	6
	2.4. Clima, Dotación y Calidad Del Aula	27
		49
3.Protocolo de Equipo Directivo, Administrativo, Docente, Discentes y Asociación de Padres y Madres de Familia	3.1. Equipo Directivo	31
	3.2. Personal Administrativo	14
	3.3. Docente	25
	3.4. Coordinadores(As) de Asignaturas o de Grado	14
	3.5. Los Consejeros	9
	3.6. Consejo de Docentes	5
	3.7. Docentes	13
	3.8. Asociación de Padres y Madres de Familia	10
		121

Tabla 3. Protocolos de Evaluación Fuente: Elaborado en base a instrumentos del Ministerio de Educación

8.6 El desarrollo profesional y su vinculación con las competencias

Al momento de identificar otros aspectos del desarrollo profesional de los directores/as de centros educativos en Panamá, a través de la encuesta efectuada se pudo conocer que existen tres ejes fundamentales a considerar:

Se han identificado cinco áreas de competencia que a juicio de los Directores/as de centros escolares en Panamá, deberían ser reforzadas al momento de referirse al desarrollo profesional de este personal. Aspectos como el dominio de la tecnología, la ética y su puesta en práctica, la formación continua y el dominio de otra lengua, son las principales competencias a ser consideradas en el ejercicio de sus funciones.

En la Tabla 4 se sintetizan las nuevas competencias que han sido identificadas por los Directores/as de los centros educativos que participaron de la encuesta aplicada por el grupo de la Red AGE en Panamá.

Pedagógicas	Que le permitan realizar una verdadera supervisión, planificación en didáctica, en evaluación y elaboración de pruebas, dominio de leyes, capacitación continua y conocimiento del desarrollo del currículo
Administrativas	Administrar el centro, llevar registros contables, dominio de normas administrativas, gestión de los recursos humanos, administración financiera del centro y de los programas y proyectos que correspondan a su gestión.
Tecnológicas	Dominio de tecnología, uso de nuevos recursos tecnológicos, aplicación de las TICS en el ejercicio directivo y docente
Culturales	Domino de otra lengua, conocimiento del contexto social, cultural y el entorno en general y cómo repercute en las relaciones con el centro escolar, la influencia en el ambiente escolar, vinculación con el ambiente externo
Gestión y dirección	Habilidades de liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, saber escuchar, analizar, mediación en conflictos, Habilidad para afrontar situaciones sociales internas del plantel relacionadas con problemas sociales que reflejan conductas inadecuadas Relaciones humanas

Tabla 4. Nuevas competencias que debe poseer el Director/a de Centro Educativo en Panamá Fuente: Red AGE-Panamá. En base a encuestas aplicadas a directores de centros educativos. 2011

Los Directores/as que participaron de la consulta, han identificado un conjunto de aspectos que deberían ser considerados al momento de proponerse una función directiva de calidad. En la Tabla 5 a continuación puede apreciarse que se trata de temas que abarcan los ámbitos relativos a la labor técnico-docente, administrativa y de relación con la comunidad educativa.

Revisión del perfil del docente	Es necesario revisar el perfil docente, que éste sea considerado al momento de la selección del personal y al momento de establecer los requisitos de concursos docentes
Capacitación permanente	Capacitar continuamente a los directores, al personal docente como parte de una política de incentivo. Debe ser de carácter obligatorio para todos los estamentos
Docencia	Minimizar la carga en los contenidos de los programas, disminuir, unificar asignaturas para minimizar la carga horaria

Acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación	Tecnología de primer mundo con educadores y administrativos motivados y capacitados, preparados para hacer uso de esta tecnología y hacerla llegar a los educandos
infraestructuras adecuada	Laboratorios necesarios y las aulas debidas con el ambiente de aprendizaje adecuado para el logro de los objetivos de la educación. además de contar con mobiliario, equipo, enseres y el apoyo de las autoridades locales regionales y planta central del ministerio de educación
Administración moderna	Agilizar los procesos de compra para la adquisición de equipos y materiales y que cuando se realicen por catálogo se suministren productos y servicios de calidad; Asignación de apoyos extraordinarios para afrontar los gastos de mantenimiento de edificios y equipos del centro educativo.
Integración escuela-comunidad-familia	Buscar los mecanismos legales para que los padres y madres asuman una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Integrar al padre o madre de familia para que forme parte de nuestra familia pues ellos(as) también son parte importante del sistema educativo. Integrar a las instituciones mediantes conversatorios para hacer más efectiva la educación de nuestra niñez. La EDUCACIÓN, es un esfuerzo de todos(as), por lo tanto hay que trabajar mancomunadamente para lograr una educación de calidad. Iniciar una campaña masiva que promueva la responsabilidad de los padres hacia sus hijos. Desarrollar buenas relaciones interpersonales entre docentes, administrativos, estudiantes, padres de familia y comunidad en general. Fortalecer el programa de Escuela para Padres y Madres de Familia Los padres de familia no apoyan la gestión docente, piensan que la escuela es un reformatorio
Actualizar el instrumento de evaluación	Que nos permita identificar y señalar algunos aspectos importantes relacionados con el proceso de enseñanza, las técnicas y métodos que los mismos utilizan
Salario	Los directores tienen demasiadas funciones y el salario no es acorde a las mismas. Se debe aumentar como parte de incentivos que el Ministerio debe ofrecer
Político	No deben trabajar con nombramientos políticos en los planteles ya que estos funcionarios piensan que pueden hacer lo que quieran sin que los despidan

Tabla 5. Nuevos temas para el logro de una función directiva de calidad en Panamá
Fuente: Red AGE-Panamá. En base a encuestas aplicadas a directores de centros educativos. 2011

En términos generales se considera que *"es necesario que se realice un estudio serio de las verdaderas necesidades de los centros y se asignen partidas cónsonas con las necesidades de un plantel educativo, que se nombren supervisores de las diferentes especialidades que apoyen la gestión pedagógica y de supervisión de los directores y se completen los subdirectores técnico -docente y administrativos para que cada quien se dedique a lo suyo y esto le permita al director dedicarse con mayor énfasis al aspecto de supervisión docente y se mejore así la calidad de la educación"*.

8.7 A modo de conclusión

El momento histórico que viven los países hispanoamericanos, pone en la educación de calidad una de sus mayores esperanzas para forjar sociedades justas, prósperas y democráticas. En este escenario la escuela, tiene una función decisiva que cumplir en el desarrollo de las capacidades para aprender, convivir y emprender. La función directiva como arquitectura de la organización escolar eficiente y creativa, ocupa un lugar central dentro de este proceso.

Las diversas experiencias nacionales e internacionales demuestran que esa función directiva no puede improvisarse ni dejarse en manos de buenos docentes, pero que quizás carezcan de habilidades y destrezas para planificar estratégicamente, dirigir democráticamente, coordinar, evaluar y rendir cuentas, fomentar una cultura institucional de trabajo y creatividad, impactar la comunidad y mejorar crecientemente los aprendizajes y talentos de sus alumnos. La ausencia de una política y programas sistemáticos de formación directiva amenaza el éxito de la escuela panameña.

Urge entonces una voluntad política y un esfuerzo sincronizado del Ministerio de Educación y las universidades del país, para asumir con rigor científico, administrativo y ético esta misión transformadora de la escuela mediante la formación y apoyo integral de su cuerpo directivo con los incentivos y las condiciones laborales y sociales apropiadas. La experiencia y aportes de la REDAGE en este proceso hacia la construcción de un sistema nacional de formación inicial y continua de los directores de centros educativos del país, es una señal alentadora.

9. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Paraguay

Óscar Parra
Ana María Rugilo

Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción

9.1 Introducción

La Universidad Católica" Nuestra Señora de la Asunción", Unidad Académica de Carapeguá presenta este documento como aporte para el III Encuentro Iberoamericano de la RedAGE. En primer término se hará un poco de historia de la educación en el país, de manera a comprender la implementación reciente del documento trabajado. A comienzo del siglo XX, el Paraguay atravesó por un periodo de reconstrucción con la pedagogía activa de Don Ramón Indalecio Cardozo, 1.923 y 1924, le sigue un período de grandes vicisitudes acaecida por las luchas fratricidas, la guerra y las sucesivas revoluciones retrasaron la instalación de un sistema educativo de calidad. Entre los años 50 y 60 con aparente estabilidad del gobierno, la gestión educativa estuvo dominada por la visión normativa, se reciben apoyos y profesionales para mejorar la calificación de los docentes y se crea la Universidad Católica. A mediados del 70 aparecen los programas regionales (OEA-UNESCO), se percibe crisis en la formación de recursos humanos. El proyecto Itaupú desnuda la falta de profesionales calificados.

Crisis de los 80. Reformas educativas con instalación de las innovaciones educacionales. Se enfatiza el aislamiento internacional del Paraguay.

Con la apertura democrática: se da inicio a la reforma educativa vigente, el Mercosur Educativo, la apertura de nuevas universidades, los convenios interinstitucionales, los encuentros mundiales y regionales de educación, irrupción de Internet y los modelos tecnológicos de formación. Con la demanda de un nuevo modelo de gestión tiene como eventos importantes: La Conferencia de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990, el Foro Mundial de Educación (Dakar) y Mercosur Educativo. Con este panorama histórico se pregunta: las políticas a seguir en la actualidad educativa; entre las múltiples directivas como:

1. La formación de recursos humanos a través de becas y convenios
2. Mercosur Educativo
3. Canje de deuda por Educación
4. Colaboración con gobiernos
5. Tecnología Educativa

La sucesión de acontecimientos que fueron desarrollándose postergó el proceso educativo en Paraguay, además la baja inversión en educación hicieron poco o nada por ella y en consecuencia se tiene un país con alto porcentaje de analfabetos según el Censo Nacional de Población y Vivienda, en el año 2002, de 33,6% entre personas de 15 años y más de edad; el 51%% entre la población indígena. La parcialidad indígena Paí Tvyterá ostenta el nivel más elevado de analfabetismo, 82%. Además, el producto interno bruto (PIB) destinado a la educación es 4%, mientras que la UNESCO recomienda por lo menos el 7%. Ante este panorama, recién en el año 2009 se aprueba y entra en

vigencia el Reglamento ”Concurso de Oposición para la Selección de Educadores” Aprobado por Resolución Ministerial No. 9.131 del 12 de octubre de 2009, base principal del documento que se presenta para la RedAGE. Además, la Ley No. 1.264 General de Educación y la Constitución Nacional.

9.2 Función directiva

La Constitución Nacional del Paraguay, de junio de 1992, en su artículo 75 dice “La educación es responsabilidad de la sociedad y recae en particular en la familia, en el Municipio y el Estado. El Estado promoverá programas de complemento nutricional y suministro de útiles escolares para los alumnos de escasos recursos”. Según la Ley No. 1.264 General de Educación: Artículo 12 reza: “La organización del sistema educativo nacional es responsabilidad del Estado, con la participación según niveles de responsabilidad de las distintas comunidades educativas. Este sistema abarca a los sectores públicos y privados, así como al ámbito escolar y extraescolar”.

Artículo 18 expresa: “*Las funciones del Estado, en el ámbito de la educación, se ejercen por medio del Ministerio de Educación y Cultura*”.

Artículo 19: El Estado definirá y fijará la política educativa, en consulta permanente con la sociedad a través de sus instituciones y organizaciones involucradas en la educación, respetando los derechos, obligaciones, fines y principios establecidos en esta ley.

La política educativa buscará la equidad, la calidad, la eficacia y la eficiencia del sistema, evaluando rendimientos e incentivando la innovación.

Las autoridades educativas no estarán autorizadas a privilegiar uno de estos criterios en desmedro de otros en planes a largo plazo”.

En su artículo 61, dice que: “*La educación podrá ser administrada por gestión oficial con la mediación del Ministerio de Educación y Cultura y por gestión privada de personas, empresas, asociaciones o instituciones privadas no subvencionadas o subvencionadas con recursos del Estado*”.

Como se puede notar, la función directiva la ejercen; la sociedad, la familia, el Municipio y el Estado por medio del Ministerio de Educación y Cultura, quien a su vez lo ejecuta a través de sus respectivas instituciones y directivos.

En el Art. N° 1 del Reglamento de Concurso Público de Oposición se encuentra el siguiente fragmento que dice:

“*…Las instituciones educativas de gestión privada subvencionada y privada, deberán ajustarse a lo establecido por el Ministerio de Educación y Cultura en lo referido al perfil requerido para el ejercicio de educador, de conformidad a los artículos 63 y 66 de la Ley General de Educación y demás disposiciones reglamentarias vigentes...*”

Las instituciones educativas privadas de Paraguay deben ajustarse a lo establecido por el Ministerio de Educación y Cultura.

En el Art. N° 63 de la Ley N° 1.264 General de Educación versa:

“*… Dentro del sistema nacional de educación, los responsables de las instituciones educativas privadas podrán crear, organizar y sostener instituciones propias; nombrar y promover a su personal*

directivo, docente, administrativo y auxiliar, que responda al proyecto educativo de la institución; disponer de la infraestructura edilicia y su equipamiento escolar; participar por propia iniciativa en el planeamiento educativo y en la elaboración de currículos, planes y programas de formación, otorgar certificados y títulos reconocidos, de acuerdo a las disposiciones legales vigentes…"

Los responsables de las instituciones educativas privadas, dentro del sistema nacional, pasan a ser la autoridad máxima en la toma de decisiones dentro del ámbito escolar, como se percibe, en ellos radica entonces, la responsabilidad de la toma de una buena decisión.

9.3 Selección por competencias

Elementos que se consideran:

SUPERVISOR/A EDUCACIONAL

- Conocimientos de planificación, organización, supervisión y evaluación de
- procesos educativos.
- Conocimientos acerca de mecanismos de gestión de calidad en educación.
- Capacidad de dirección, motivación, negociación, construcción de alianzas, vinculación social efectiva y toma de decisiones informadas.
- Conocimientos sobre gestión pedagógica y administrativa.
- Comunicación efectiva en los dos idiomas oficiales del país.
- Conocimiento de legislación del ámbito educacional.
- Capacidad para mediar y administrar conflictos.
- Manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Apertura a la rendición de cuentas acerca de su desempeño profesional.
- Conocimiento de las políticas educativas, la estructura organizacional y
- funcional del sistema educativo nacional.

DIRECCIONES

- Conocimientos de planificación, organización, supervisión y evaluación de procesos formativos.
- Conocimientos acerca de mecanismos de gestión de calidad en educación.
- Capacidad de dirección, motivación, negociación, construcción de alianzas, vinculación social efectiva, toma de decisiones informadas y control de gestión.
- Conocimientos sobre gestión pedagógica y administrativa.
- Comunicación efectiva en los dos idiomas oficiales del país.
- Conocimiento de legislación del ámbito educacional.
- Apertura a la formación continua y permanente en servicio
- Apertura a la rendición de cuentas acerca de su desempeño profesional

- Capacidad para mediar y administrar conflictos.
- Manejo de las tecnologías de la información y comunicación.
- Conocimiento de las políticas educativas, la estructura organizacional y funcional del sistema educativo nacional.

9.4 Formación por competencias

Para los cargos directivos se tendrá en cuenta la siguiente formación académica y experiencia requerida, según el material Reglamento Público de Oposición para la Selección de Educadores:

SUPERVISOR/A EDUCACIONAL.

Formación Académica: Título de Formación Docente y Título de Grado. Título de Grado con Formación o Habilitación pedagógica.

Experiencia: Se requerirá como mínimo 10 (diez) años de experiencia en educación, de los cuales 5 (cinco) años será de ejercicio docente.

DIRECCIONES. Cargos Competencias requeridas

1. Director/a de Formación Docente.

2. Director/a General de Centro Regional de Educación (CRE).

3. Director/a General de EMD.

4. Director/a de Instituciones de Educación Media.

5. Director/a de Centros (Recursos, Modelos y Formación Profesional) (Educación Permanente).

6. Director/a de Centro o Escuela Especial.

7. Director/a de Área de la EEB.

8. Director/a de EEB (1º y 2º Ciclo).

9. Director de 3º Ciclo de EEB.

10. Vice director/a.

CARGO FORMACIÓN ACADÉMICA Y EXPERIENCIA REQUERIDA

1. Formación Académica:

Título de Formación Docente y título de grado.

Título de grado con formación o Habilitación pedagógica y Título de especialización docente o Título de postgrado.

2. Experiencia: 8 (ocho) años de ejercicio como educador, de los cuales 5 (cinco) años como 5docente en cualquiera de los niveles del sistema educativo y al menos 3 (tres) años como docente en Instituciones de Educación Superior

DIRECTOR/A GENERAL DE CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN

1. Formación Académica:

Título de Formación Docente y título de grado.

Título de grado con formación y/o Habilitación pedagógica y Título de especialización docente Título de postgrado.

2. Experiencia: 8 (ocho) años de ejercicio como educador, de los cuales 6 (seis) años como docente en cualquiera de los niveles del sistema educativo

DIRECTOR/A GENERAL DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA

1. Formación Académica:

Título de Formación Docente del Nivel Medio y Título de Grado en cualquiera de las especialidades de la Educación Media.

Título de Formación Docente del Nivel Medio y Título de especialización docente.

Título de grado con formación y/o habilitación pedagógica y Título de especialización docente o Título de post grado en educación

2. Experiencia: 8 (ocho) años de ejercicio como educador, de los cuales 6 (seis) años como docente en el Nivel Medio.

DIRECTOR/A DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA

1. Formación Académica:

Título de Formación docente de Nivel Medio y Título de grado en cualquiera de las especialidades de la Educación Media. Título de Formación Docente de Nivel Medio y Título de especialización docente.

Título de grado con formación y/o habilitación pedagógica

2. Experiencia: 7 (siete) años en la docencia de los cuales 3 (tres) años en el Nivel Medio.

DIRECTOR/A DE CENTROS (RECURSOS, MODELOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL) (EDUCACIÓN PERMANENTE)

1. Formación Académica:

Título de Formación Docente y título o Diploma de Formación Profesional de alguna de las especialidades habilitadas.

Título de grado con formación o Habilitación pedagógica y título o diploma de Formación Profesional de alguna de las especialidades Habilitadas.

2. Experiencia: 7 (siete) años de ejercicio como docente en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

9.5 Evaluación por competencias

El reglamento de Concurso Público de Oposición para la Selección de Educadores establece en el Capítulo 3: "DE LA ETAPA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENERALES YESPECÍFICAS DE LOS POSTULANTES

Art.24º. DE LOS PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

En los Concursos Públicos de Oposición, para la evaluación de las competencias generales y específicas de los postulantes, serán administradas pruebas escritas y orales.

En las pruebas escritas, se incluirán la evaluación de las competencias requeridas y congruentes a las necesidades del cargo, que como mínimo deberá contemplar: competencia comunicacional en los idiomas oficiales del (castellano, guaraní), conocimientos disciplinarios, conocimientos pedagógicos/gestión, legislaciones afines a la educación y otros temas educativos de interés regional.

La evaluación oral consistirá en la defensa oral de la resolución de situaciones problemáticas planteadas, o de un proyecto de mejoramiento del servicio educacional.

Art.25º. DE LAS PONDERACIONES EN LAS EVALUACIONES EN EL CONCURSO PÚBLICO DE OPOSICIÓN.

Para los cargos de supervisión educacional, sobre un total de cien por ciento posibles, los antecedentes académicos y de experiencia laboral del educador expresados en la Constancia de Certificación Documental, tienen una ponderación del cuarenta por ciento del porcentaje total; la evaluación de las competencias generales y especificas a través de pruebas escritas el cuarenta por ciento, y veinte por ciento para la prueba oral. Los postulantes que aprueben la prueba escrita, deberán participar de un Taller Tutorial ofrecido por el Ministerio de Educación y Cultura. La constancia de participación en el Taller Tutorial, es requisito para acceder a la Prueba Oral. Para los cargos directivos, técnicos docentes y docentes de Institutos de Formación Docente, sobre un total de cien por ciento posibles, los antecedentes académicos y de experiencia laboral del educador expresados en la Constancia de Certificación Documental, tiene una ponderación del cuarenta por ciento del porcentaje total; la evaluación de las competencias generales y específicas a través de pruebas escritas el cincuenta por ciento del porcentaje total, y la defensa oral de las resoluciones a situaciones problemas (prueba oral), el diez por ciento del porcentaje total.".

9.6 Desarrollo profesional y competencias

El director es la autoridad responsable de la institución educativa, y quien la dirige y administra. Según la Ley General de la Educación: El profesional de la educación ingresa al ejercicio de la profesión mediante un sistema de concursos. Para acceder al cargo, la persona debe ser de reconocido comportamiento ético y de idoneidad comprobada, provista de título profesional correspondiente. Además, reciben los beneficios de la seguridad social para sí y su familia y los de la jubilación.

Una exigencia constante es la permanente actualización. Actualmente, se observa la gran cantidad de educadores actualizando sus conocimientos y completando su formación con títulos de grados y posgrados.

El Ministerio de Educación y Cultura establece programas permanentes de actualizaciones, especialización y perfeccionamiento profesional de los educadores. Según el Artículo 65 de la Ley General de Educación, los directivos de las instituciones educativas privadas tienen derecho a los beneficios de la seguridad social incluyendo la jubilación, aunque lo último no se cumple.

9.7 Conclusión

¿Fue positivo incluir las competencias como factor esencial para la labor educativa en el país? Se puede considerar como un motivo excelente para dinamizar el proceso educativo desde fuera como desde dentro.

Desde fuera, porque las autoridades educativas comenzaron a diseñar y ejecutar planes con objetivos a desarrollar no solo capacidades cognitivas sino también competencias. Desde dentro, porque el profesional de la educación se dio cuenta de la importancia de su capacitación para enfrentar ese nuevo desafío. Así fue y sigue existiendo un auge por la actualización constante entre todas las personas abocadas a la educación.

Se puede observar la afluencia masiva de educadores asistiendo a talleres, seminarios, cursos de grados y posgrados.

¿Favoreció el sistema de concursos para acceder a cargos directivos así como para educadores? También se puede responder positivamente, ya que en las primeras pruebas existió un número considerable de aplazo, motivo por el cual no han sido posible cubrir algunos puestos. Las autoridades asignadas, considerando las circunstancias dieron una nueva oportunidad a los concursantes y después de un tiempo de preparación, y concursaron nuevamente.

Actualmente, ante el llamado a concurso, se percibe una preocupación por la preparación adecuada y los resultados dan la cuenta de un índice menor, de los indicadores no logrados, de los objetivos propuestos.

9.8 Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación y Cultura. Avances de la Reforma Educativa. Perspectivas. Estrategias y Políticas de la Educación Paraguaya. (1998) Consejo Asesor de la Reforma Educativa. Asunción.

Censo de población y vivienda en Paraguay. 2002

Constitución nacional del Paraguay. Junio, 1992.

Riart, Luís A. (2009) Reglamento: “Concurso Público de Oposición para la selección de Educadores”. Aprobado 12 de octubre de 2009. Asunción-Paraguay

Wasmosy, Juan C.. Sarubbi, Vicente. Ley No.1.264 General de Educación. (2008). Asunción – Paraguay. CONEC

10. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Perú

Rosa María Tafur Puente
Carmen Díaz Bazo
Pontificia Universidad Católica del Perú

Noemí López
Universidad Nacional de Cajamarca

10.1 Introducción

Las competencias directivas escolares constituyen un tema álgido en nuestro país. Los esfuerzos por mejorar la calidad educativa han hecho que tanto el Ministerio de Educación como instituciones universitarias y no universitarias, estatales y particulares, realicen sus mejores esfuerzos para capacitar a los directores a través de programas de capacitación en servicio; sin embargo, a nivel de formación inicial docente y de pos graduación los planes de estudio no contemplan el desarrollo de competencias de gestión educativa ni de la función directiva como línea de formación del docente. Esto unido a otros factores que debe afrontar el director, hace que la gestión directiva no necesariamente sea eficaz.

La deficiente calidad educativa en el Perú data de muchas décadas atrás. Los intentos por superarla han implicado acciones diversas, entre ellas los cambios curriculares, los programas de capacitación permanente a los docentes, la asignación de plazas por concurso, entre otros. Pero si bien por una parte se ha tratado de mejorar la calidad de los docentes, no se ha generado un sistema de formación de directores, ni tampoco capacitaciones orgánicas dirigidas a los docentes que acceden al cargo de directores de instituciones educativas. Esta limitación en la formación del directivo, junto con otras características en el cumplimiento de sus funciones se ven reflejadas, muchas veces, en sus desempeños profesionales, fundamentalmente en quienes tienen la responsabilidad directiva de las instituciones educativas escolares estatales.

Si bien existen leyes[32] que norman el ejercicio directivo en los colegios estatales y particulares del país confiriéndoles autonomía y velando porque su acceso al cargo, así como su permanencia y su desarrollo profesional sean idóneos a su responsabilidad, en la práctica factores como su formación y capacitación profesionales para el cargo, la centralización de funciones en los órganos superiores como las Unidades de Gestión Educativa Locales (UGELs), el presupuesto exiguo que manejan, entre otros, limitan su desempeño y por ende, la eficacia de las escuelas que manejan; lo que redunda en el aprendizaje de los estudiantes. Pareciera que este "círculo vicioso" no se pudiera convertir en un "círculo virtuoso de calidad".

En este artículo intentamos dar una visión general de la función directiva en las instituciones educativas escolares, con énfasis en las de gestión estatal, haciendo referencia a la función directiva, a la selección de directores de acuerdo a sus competencias, a la formación profesional, a la evaluación y a su desarrollo profesional en nuestro país.

Cabe anotar que siendo el Perú un país megadiverso debido a las diferencias existentes en distintos

32 Ley General de Educación (Ley Nº 28044), Ley de la Carrera Pública Magisterial (Ley Nº 29062), el Reglamento de la Ley de la Carrera Pública Magisterial (Decreto Supremo 003-2008-ED) y el Colegio de Profesores del Perú (Ley No 25231)

aspectos tales como el clima, la comida, las costumbres, las demandas, los intereses, la cultura, y por ende, la educación, en este artículo hemos querido graficar la problemática de distintas realidades a manera de ejemplos: de la Región Lima (Lima Metropolitana: colegios que pertenecen a la Unidad de Gestión Educativa Local No 3) de la Región Ancash (Santa, Casma, Huarmey) y de la Región Cajamarca.

Para recoger la información aplicamos encuestas y realizamos focus group a cuatro directores de instituciones educativas escolares estatales, polidocentes y urbanas de la UGEL No 3 pertenecientes a la Región Lima.

También encuestamos, al azar, a una muestra de 56 directores de colegios de gestión estatal de ámbito urbano (57.1%) y de ámbito rural (42.8%), pertenecientes a las provincias de Santa, Casma y Huarmey (Región Ancash). Los encuestados de la Región Ancash dirigen los niveles de educación inicial (1.7%), primaria (41%) y secundaria (5.3%) de colegios polidocentes (86.7%); también hay directores de colegios unidocentes (28.5 %) en los que estudian alumnos de los niveles primaria y secundaria, y directores de escuelas unidocentes (19.6%) en los que existen niveles de inicial, primaria y secundaria.

Asimismo, encuestamos a 100 directores de instituciones educativas estatales escolares de la Región Cajamarca, de ámbito urbano (58%) y de ámbito rural (42%). La muestra fue tomada al azar y está conformada por 25% de directores de Nivel Inicial, 30% de Nivel Primario, 28% de Nivel Secundario y 17% de centros de Educación Básica Alternativa.

Además se realizó un análisis documental al programa de formación de directores ofrecido por el Ministerio de Educación (MINEDU), a dos diplomados ejecutados por instituciones privadas y a cuatro programas de Maestría en Gestión de la Educación que se desarrollan en cuatro universidades públicas del país.

10.2 La función directiva escolar

Según la Ley General de Educación Peruana (Ley No 28044), el representante legal de la institución educativa escolar, así como su autoridad máxima es el director. Este es el responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo. Preside el Consejo Educativo de la institución, vela porque los distintos procesos se desarrollen en forma eficaz y promueve el trabajo en equipo dentro de un clima caracterizado por relaciones humanas armoniosas. Además, dada la importancia de la práctica evaluativa institucional, el director fomenta la evaluación así como la autoevaluación e informa sus resultados ante las autoridades y ante la comunidad educativa.

a) Función directiva

El director planifica, organiza, dirige, ejecuta, supervisa y evalúa el servicio educativo que ofrece la institución. Conduce la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del Plan Anual de Trabajo (PAT), del Reglamento Interno (RI) y de otros documentos de gestión, fomentando la participación de todos los miembros de la comunidad docente de la institución. Asimismo, preside el Consejo Educativo de la institución (CONEI), coordinando con él acciones como la calendarización del año lectivo de acuerdo a las características de la localidad. Establece acciones de reconocimiento a los docentes que muestran un buen desempeño en su quehacer en el aula. Vincula su institución con otras instituciones educativas; preside el comité de evaluación al personal

docente y administrativo; promueve la capacitación docente y vela por el mantenimiento de la infraestructura y mobiliario de la institución. (DS 009-2005-ED, art. 19). Sin embargo encontramos que, en la práctica, esta normativa dista mucho de cumplirse debido a múltiples factores, siendo uno de ellos la intervención de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), organismo que supervisa a las instituciones educativas escolares en cuya jurisdicción se encuentran, limitando su autonomía y por ende el cumplimiento de las funciones dirigidas a la gestión administrativa e institucional. Constituyéndose en una de las dificultades en el desempeño de la gestión escolar.

b) Problemáticas

Como se ha indicado en el apartado anterior, un problema que afrontan los directores en las instituciones educativas públicas es la falta de autonomía, esto impide que realicen acciones en favor de la mejora de la institución educativa o que éstas sean limitadas.

Las instituciones educativas escolares dependen de las UGELs para la provisión de profesores, para la ejecución de actividades extracurriculares, para la asignación de presupuesto, para la dotación de materiales, entre otros. La toma de decisiones que debería ser una acción cotidiana en la función directiva, está mermada o en el peor de los casos, ha desaparecido. Además, el apoyo de las UGELs en la realización de la gestión educativa es limitado ya que muchas veces los directores tienen que interactuar con personal tradicional que no los ayuda a realizar innovaciones. Otra dificultad que encuentran los directores en las UGELs es el apoyo que tienen los docentes para saltar los canales regulares de comunicación institucional cuando no están interesados en cumplir acciones que les indica el director del colegio, por ejemplo, capacitarse o actualizarse. Desde el año 2005 el Ministerio de Educación ha venido confiriendo una mayor participación a los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos amparado en la Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas (Ley No 28628). Esta ley confiere a los padres de familia la potestad de intervenir en forma directa en el proceso educativo de sus hijos, así como en forma institucional mediante las asociaciones de padres de familia (APAFA) y los consejos educativos institucionales (CONEI). Es así que los padres tienen la atribución de vigilar la distribución oportuna y el empleo del material educativo, velar por la mejora de los servicios, y en general de la infraestructura, equipamiento y mobiliario escolar, gestionar la implementación de los servicios complementarios como el desayuno escolar, la orientación vocacional, entre otros. También deben participar en la formulación de los documentos normativos escolares, en el comité de evaluación del personal docente y administrativo, en los procesos de autoevaluación institucional; mantenerse informados sobre el manejo administrativo, financiero y económico de la institución, denunciar las irregularidades que observen en las instituciones educativas, y proponer estímulos para los miembros de la comunidad educativa cuando así lo merecieren.

Si bien es un derecho el que ejercen los padres de familia, la participación que muchas veces tienen en la enseñanza de los alumnos se constituye en una fiscalización sobre los directivos y los docentes. Sobre todo teniendo en cuenta que no todos los padres de familia se encuentran en condiciones de comprender los distintos procesos que se siguen en la institución educativa.

Por otro lado, a pesar que el Reglamento de Gestión de Recursos Propios y Actividades Productivas Empresariales en las Instituciones Educativas Públicas (DECRETO SUPREMO Nº 028-2007-ED) se encuentra vigente, algunas UGELs han emitido una directiva que limita la posibilidad de que el colegio venda artículos a los alumnos. Por otro lado, el Ministerio de Educación maneja el presupuesto de las instituciones educativas a través de las Unidades de Costeo, las que entregan materiales educativos a los colegios, pero no siempre cuentan con la cantidad ni variedad necesarias, por lo

que estos reciben insumos que no necesariamente emplean para no perder la oportunidad de tenerlos. Además, el material generalmente es entregado una vez empezado el año escolar y su uso resulta extemporáneo.

Pero no solo en los ámbitos institucional y administrativo los directores escolares afrontan situaciones problemáticas. Dentro de la gestión pedagógica, muchas veces ocurren situaciones que si bien no corresponden claramente a su función directiva, influyen en ella dadas sus características y su repercusión en la eficacia de la enseñanza en la institución educativa. Una de estas dificultades es el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes, que si bien tiene varios factores que lo originan y lo coadyuvan, la formación profesional del docente, así como su actitud, a veces negativa, en relación al cambio y a la modernización de sus estrategias de enseñanza, constituyen variables relevantes.

El clima laboral es otro factor importante que repercute negativamente en los compromisos que pueden asumir los distintos miembros de la comunidad educativa en favor del colegio. Está comprobado que el estrés que muchas veces sufre el personal influye en su tolerancia, paciencia, apertura y comunicación con las personas que forman parte del equipo institucional.

En una encuesta y grupo focal realizados a cuatro directores de instituciones educativas urbanas de gestión estatal, polidocentes, de niveles primaria y secundaria pertenecientes a la UGEL 3 de la Región Lima, se encontró que, de acuerdo a la percepción de los involucrados las mayores dificultades que encuentran en el ejercicio de su función son el poco apoyo de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y la ausencia de normativas adecuadas que les permitan cumplir con eficacia sus responsabilidades como directores; seguido del presupuesto limitado que es asignado a sus instituciones educativas

En relación a la misma problemática, 56 directores de la Región Ancash manifestaron que el poco apoyo de la UGEL es el primer factor que limita su trabajo (58.9%), seguido del presupuesto limitado que se les asigna para cumplir las acciones directivas (50%), en tercer lugar la ausencia de apoyo de la Asociación de Padres de Familia (41%) también lo consideran como un factor que influye en la buena marcha de la institución educativa y por último la estructura física de los colegios que no es la adecuada para la enseñanza.(25%)

Como se puede observar, en ambas regiones existen coincidencias en las principales variables que influyen en la buena marcha de la acción directiva, y aunque el número de personas encuestadas no es la misma, nos permite conocer, en términos generales, cuál es su percepción en relación a la problemática que poseen.

Estos resultados nos dan una idea de las características en las que se desenvuelven las acciones de la gestión directiva a pesar que se encuentra vigente el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo (D.S.009-2005-ED), el cual dice que la institución educativa es la instancia primera y principal de la gestión del sistema educativo descentralizado. Además, indica que en la institución educativa se toman decisiones encaminadas a que los estudiantes mejoren sus aprendizajes, dentro del marco de la política y normativa del Proyecto Educativo Institucional. Por lo tanto el colegio tiene “autonomía en la ejecución y evaluación del servicio educativo, en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro…” (D.S.009-2005-ED, Art 11: 3). Aspectos que, como se ha indicado en el apartado, no se cumplen.

10.3 Selección de directivos por competencias

En el Sistema Educativo Peruano los directores de las instituciones educativas de gestión estatal acceden a su cargo por orden de mérito a través de concurso público ejecutado por el Ministerio de Educación. (Ley General de Educación No 28044; Ley de la Carrera Pública Magisterial). El concurso está a cargo de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y se realiza de acuerdo a las necesidades de las instituciones.

El acceso al cargo de director de una institución educativa varía según se trate de un colegio público o de uno privado. En el primer caso ocurre mediante concurso público. Este comprende dos etapas: (a) una etapa nacional en la que a través de una prueba nacional califican para la siguiente etapa los postulantes que obtienen un puntaje de 14 sobre una escala vigesimal; y (b) una etapa local que se realiza en la Unidad de Gestión Educativa Local o en la Dirección Regional de Educación, a la que acceden quienes clasificaron en la primera etapa. En el concurso se tiene en cuenta las evaluaciones que tiene el postulante en relación a su desempeño como docente o como directivo y las competencias profesionales que se desarrollarán en el apartado correspondiente del presente artículo.

En el segundo caso la institución educativa puede contar con uno o más directores, de acuerdo al Reglamento Interno que posea. Los directores son nombrados por el dueño o por el consejo directivo del colegio (Ley No26549).

Al respecto el 100% de directores encuestados de la Región Lima así como el 64.2% de la Región Ancash manifestaron haber accedido a la función directiva mediante concurso público; no así el 17.8% de directores de la Región Ancash quienes indican haber accedido al cargo mediante designación y el 12.5% por encargatura. Cabe anotar que este último grupo de directores labora en instituciones educativas rurales unidocentes y al tener esta característica, un único profesor es quien se encarga de todas las tareas educativas del colegio, por lo tanto también es el director.

Así como varía la forma de acceso al cargo de director, también varían los requisitos. En la institución pública para postular a una plaza de director se requiere que el profesor haya permanecido por lo menos dos años en el II Nivel Magisterial (en este nivel magisterial el profesor debe permanecer 5 años antes de postular a un ascenso). Si se postula a una institución educativa unidocente (un solo docente para varios grados de estudios), multigrado (salones que albergan a alumnos de diferentes niveles de escolaridad) o intercultural bilingüe, el postulante debe haber permanecido por lo menos un año en el II Nivel Magisterial. También se necesita que el profesor presente un perfil de proyecto de desarrollo de la institución o programa educativo al que postula. Además el profesor debe gozar de buena salud física y mental y no encontrarse inhabilitado por motivos de destitución, despido o resolución judicial. En el concurso se consideran las evaluaciones de desempeño como docente o como directivo que presente el postulante, así como las competencias indicadas en la normativa correspondiente. Se espera que los ganadores del concurso que acceden al cargo por primera vez se responsabilicen de instituciones educativas que cuenten con menos de 24 secciones.

En las instituciones educativas privadas el Reglamento Interno fija la forma de designación del director, en concordancia con las normas legales vigentes (DS 009-2005-ED). Cada institución educativa privada cuenta con requisitos que deben cumplir los docentes que desean acceder al cargo de director y de acuerdo a ellos se realiza la evaluación para su ingreso en el puesto. Sin embargo, en términos generales, los requisitos son tener título profesional universitario o pedagógico. (Ley No 26549).

Si bien hasta el momento se ha explicado que el acceso a la dirección educativa ocurre de acuerdo al tipo de gestión institucional, las competencias mínimas que se requieren para ser director coinciden para la gestión educativa estatal como privada en la normativa encontrada. Cabe anotar que si bien en el Reglamento de la Carrera Pública Magisterial (DS No 003-2008-ED) se puede abstraer las competencias profesionales, estas varían de acuerdo a las regiones educativas, colegios, etc.

En este apartado se presenta un ejemplo de ellas tomado de la Ley de los Centros Educativos Privados (Ley No26549), de las Normas y Procedimientos para la cobertura de plazas de especialistas de gestión pedagógica de la Dirección Regional de Educación Moquegua y las Unidades de Gestión Educativa Local de la Región Moquegua (Directiva No 12-2011-GRM-DRE Moquegua/OGA-APER) y del Reglamento de la Carrera Pública Magisterial (DS No 003-2008-ED):

a) Competencias personales:

- Demuestra liderazgo
- Es capaz de establecer relaciones empáticas y asertivas de respeto y cooperación con los demás
- Demuestra tolerancia ante opiniones divergentes
- Toma iniciativas en las responsabilidades que asume
- Es creativo y toma decisiones oportunas
- Maneja conflictos y propicia un clima institucional armonioso
- Trabaja bajo presión
- Posee estima personal
- Se identifica con la institución

b) Competencias profesionales

- Posee capacidad de dirección y gestión
- Maneja herramientas de control y supervisión de las actividades técnico-pedagógicas de la institución
- Maneja la estructura curricular y demás documentos normativos del centro
- Aplica el reglamento interno
- Administra los documentos de contabilidad y manejo técnico pedagógico
- Dirige la política educativa y administrativa del centro
- Define la organización de la institución educativa
- Posee capacidad para planificar
- Demuestra capacidad para organizar, para estimular el trabajo en equipo y el desarrollo de relaciones adecuadas en la comunidad educativa

Las competencias profesionales requeridas para la función directiva no son únicas sino que responden a las características de las distintas regiones educativas; aunque existe una normativa

macro como se indica en párrafos anteriores del presente apartado. Sin embargo, en la práctica, los directores mencionan competencias profesionales específicas que deberían ser parte del perfil del director y que no necesariamente son las que se encuentran consideradas en la normativa. Así, para los directores de la Región Lima la competencia profesional prioritaria es la planificación (20%), seguida del pensamiento analítico, la negociación, el liderazgo y la orientación al logro (20%). En tercer lugar el trabajo en equipo (20%), en cuarto lugar la innovación (20%) y en quinto lugar el espíritu emprendedor (20%). Para los directores encuestados de la Región Ancash las competencias profesionales prioritarias son: en primer lugar el liderazgo (34%), en segundo lugar el espíritu emprendedor (19%), en tercer lugar la comunicación (16%), en cuarto lugar el trabajo en equipo (16%) y en quinto lugar la toma de decisiones (15%).

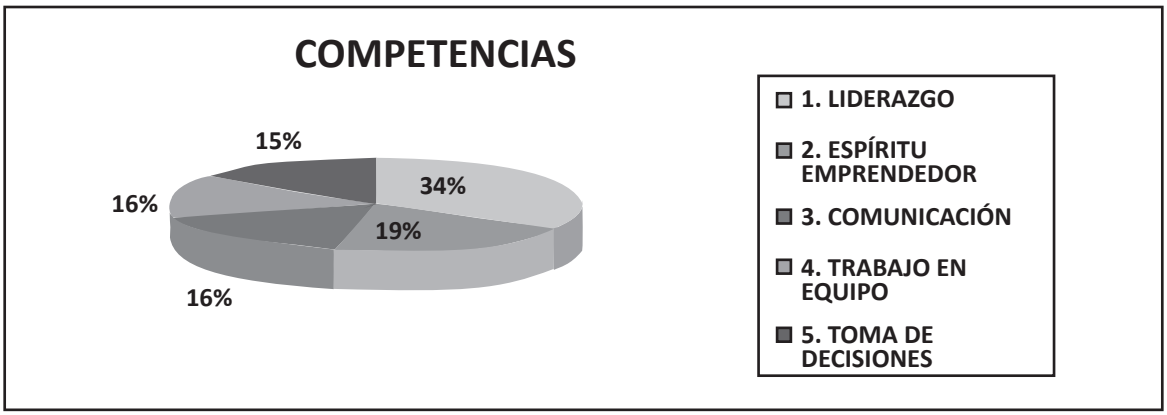


GRÁFICO 1. Competencias profesionales de directores de la Región Ancash (Fuente: Encuesta a directores Región Ancash- 2011)

Como se puede observar en ambos grupos de directores el liderazgo, el espíritu emprendedor y el trabajo en equipo, son competencias profesionales prioritarias para una buena gestión, y aunque no ocupan los mismos lugares de importancia si se encuentran entre las cinco primeras competencias que debería tener todo director de institución educativa escolar. Nótese que no ocurre lo mismo con competencias como comunicación, toma de decisiones, planificación, pensamiento analítico, negociación, orientación al logro e innovación, las mismas que fueron consideradas por uno u otro grupo de encuestados. Cabe indicar nuevamente que estos datos son aproximaciones, ya que las muestras no son iguales en número, sin embargo, nos dan un indicio de los pareceres de los directores según las realidades que viven y las necesidades que deben afrontar en sus respectivas instituciones educativas.

10.4 La formación por competencias

> *"Uno nunca estudia para director, solamente una estudia para profesor… el profesor se adecua"* - Director de escuela unidocente del distrito de Calquis, provincia de San Miguel, región Cajamarca (Vásquez, 2007: 104).

Los perfiles y planes de estudio de formación inicial ofrecidos en las Facultades de Educación de las Universidades y en los Institutos Superiores Pedagógicos se organizan alrededor de áreas vinculadas con las funciones propias para el desempeño de los docentes en aula en tres niveles del sistema educativo peruano: inicial, primaria y secundaria; y no así para ejercer funciones directivas. Así,

por ejemplo, los planes curriculares diseñados por el Ministerio de Educación (MINEDU) para los Institutos Superiores Pedagógicos se se estructuran en tres funciones básicas del docente: como mediador del aprendizaje, como investigador y como promotor de la comunidad, y en seis áreas: ecosistema, sociedad, educación religiosa, comunicación integral, matemática y educación. Vemos así, que no se incluye como función del docente la función directiva; ni se organiza como área de formación la línea de gestión educativa, la que suele aprenderse en el cargo o en programas de capacitación o formación posgraduación. El Ministerio de Educación plantea en el Artículo 41° de la Ley Nº 29062 sobre la Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores, que normará y organizará un Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas. Sin embargo, aun no existe dicho programa formalmente.

En nuestro contexto, encontramos algunas modalidades de formación de directores que vamos a presentar y a analizar a continuación. La primera se refiere al programa oficial de capacitación ofrecido por la Unidad de Capacitación en Gestión del Ministerio de Educación y dirigido a directores de escuelas públicas de todo el país. Luego, presentaremos los programas especializados ofrecidos desde el ámbito privado, como la *Diplomatura de Especialización en Gestión de Organizaciones Educativas* de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y el *Diplomado Gestión empresarial aplicada a la Educación* ofrecido por el Instituto de Administración de Empresas (IPAE). Finalmente, otro espacio de formación se ofrece en las Maestrías en Gestión de la educación. En todos los casos hemos recogido información de los objetivos, las competencias o los perfiles mostrados en las páginas webs institucionales buscando reconocer las competencias que se esperan lograr en dichos programas de formación.

a) Capacitación de directores desde el Ministerio de Educación del Perú

La Unidad de Capacitación en Gestión como dependencia del MINEDU está encargada de formar y capacitar a directores de instituciones educativas, funcionarios de Órganos Intermedios y de la Sede Central, para contribuir eficientemente al logro de una educación de calidad. Para ello busca desarrollar las capacidades necesarias para fortalecer los procesos de democratización y descentralización del sistema educativo. Entre sus funciones se destacan (Ministerio de Educación, 2007):

- Identificar las necesidades y aplicar nuevas estrategias de capacitación en materia de gestión institucional y administrativa dirigida al personal de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada.

- Formular, proponer e impulsar políticas de capacitación en gestión y participación educativa para el personal directivo de las diferentes Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, en coordinación con los Gobiernos Regionales.

- Coordinar las acciones de capacitación, preparación y distribución de material educativo especializado en gestión con las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada.

- Actualizar con las Direcciones Nacionales y Oficinas los contenidos de capacitación en gestión del personal administrativo de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada y coordinar su aplicación con las Universidades, Institutos Superiores y otras entidades.

- Diseñar y ejecutar el plan de supervisión y monitoreo que asegure la sostenibilidad de los Programas de Capacitación y realizar evaluaciones de proceso, de resultados y de impacto de la capacitación.

- Identificar oportunidades de capacitación ofrecidas en el interior o exterior del país.
- Realizar estudios e investigaciones sobre capacitación en gestión, en coordinación con los Gobiernos Regionales.

La capacitación de directores ha buscado desarrollar y optimizar las competencias de gestión de la educación del personal directivo de las escuelas proporcionándoles "un sólido fundamento teórico, capacidad operativa y compromiso ético-social que sustenten una gestión de calidad" (MINEDU, 2007: s.p.). El programa de capacitación tiene sus bases en un modelo interactivo de capacitación en servicio, operativizando el ejercicio de las funciones del director en forma eficiente. Se ha desarrollado bajo la modalidad virtual (para el caso de los directores de zonas rurales) y presencial con actividades de monitoreo y seguimiento.

Al analizar las capacidades promovidas en este programa de capacitación, encontramos una tendencia a un enfoque tecnicista y normativo de formación, donde lo que importa es aplicar y realizar acciones de gestión (planificación, organización, ejecución y evaluación) dentro del marco normativo brindado por el Ministerio de Educación. Las capacidades promovidas apuntan especialmente a las competencias de planificación, innovación, sentido ético, toma de decisiones y orientación al logro, esto último vinculado con la eficacia y la eficiencia en la gestión.

Competencias directivas (propuestas por la RED AGE)	Capacidades promovidas por la capacitación del MINEDU-Perú
	Aplica con pertinencia los lineamientos de política educativa y la normatividad vigente en concordancia con la política educativa planteada por el Ministerio de Educación, contextualizándola a la realidad
Planificación innovación	Diseña, formula, ejecuta y evalúa planes y proyectos de desarrollo haciendo uso de diferentes métodos y técnicas de **planificación** en el ámbito de la escuela que le permita abordar los **procesos de transformación institucional**, asegurando la prestación de un servicio educativo de calidad y mejora constante.
Sentido ético	Administra y gerencia los recursos humanos, financieros y materiales de la institución educativa con **transparencia y probidad**
Sentido ético Orientación al logro	Conduce la institución educativa de manera **efectiva**, en un ambiente de cooperación, **ética profesional** y un alto sentido de servicio a la comunidad orientada a fortalecer la autonomía de la institución educativa
Toma de decisiones	Monitorea y evalúa la gestión en concordancia con la línea axiológica y los lineamientos de la institución educativa **responsabilizándose** de la evaluación y de dar cuenta de ello a la comunidad educativa y las autoridades del sector

Cuadro 1: Competencias directivas sugeridas en el programa de capacitación del Minedu-Perú

b) Programas de especialización dirigidos a directores de escuelas

Además de la capacitación oficial del Ministerio de Educación, existe una amplia gama de especializaciones sobre gestión de la educación a nivel posgraduación. Esta es una oferta que se realiza desde las Universidades o Institutos de Educación Superior.

Este es el caso de la *Diplomatura de Especialización en Gestión de Organizaciones Educativas* ofrecida por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene el propósito de que los participantes comprendan, reflexionen y busquen respuestas sobre el nuevo rol que le compete a las instituciones educativas en la sociedad del conocimiento y su impacto directo en el desarrollo de nuevas formas de organización y relación social. Su objetivo es desarrollar las competencias vinculadas a la gestión, promoción y evaluación de centros educativos a través del conocimiento y la aplicación de herramientas de gestión pedagógica, institucional y administrativas, dentro de un enfoque de calidad total.

Revisando los rasgos del perfil podemos decir que ellos se orientan al liderazgo, las relaciones interpersonales, la planificación, la innovación, la orientación al logro y la orientación al aprendizaje.

Competencias directivas (propuestas por la RED AGE)	Rasgos de perfil de la Diplomatura de Especialización *en Gestión de Organizaciones Educativas*
Liderazgo Orientación al logro	**Lidera** y gestiona con **eficiencia y eficacia** centros educativos.
Relaciones interpersonales	Reconoce la **importancia de la persona** como elemento clave de la gestión y tarea educativas, así como los **factores de autorrealización y de integración**.
Planificación	**Formula, implementa y evalúa** planes de desarrollo profesional.
Innovación Orientación al aprendizaje	Lidera **proyectos de innovación** orientados a mejorar la calidad de la gestión educativa que favorezcan el **aprendizaje de los alumnos** y la satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa.
Orientación al logro	Administra recursos económicos y financieros de **forma óptima**, sustentados en el marco legal, estarán en condiciones de realizar la adquisición y mantenimiento de bienes bajo criterios de previsión y racionalidad.
Planificación	Diseña y aplica criterios y procedimientos para **monitorear** la gestión de centros educativos

Cuadro 2: Competencias directivas sugeridas en la Diplomatura de especialización en gestión de organizaciones educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP

Otro caso exitoso es el ofrecido por el Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE). El Diplomado que ofrecen sobre *Gestión empresarial aplicada a la educación,* busca consolidar la formación en la dirección, organización, administración y gestión pedagógica, necesarias para responder al desafío de la transformación educativa en nuestros días. Su objetivos es "desarrollar en los participantes las competencias necesarias para una gestión eficiente y eficaz de las escuelas que dirigen, dentro de un marco de modernidad y ética, a partir de una sólida formación teórica,

metodológica y práctica, fomentando la elaboración y ejecución de proyectos de innovación y el intercambio de experiencia, contribuyendo así a elevar la calidad del sistema educativo nacional" (IPAE, 2011)

De los objetivos específicos de la Diplomatura podemos desprender el énfasis que se da a la orientación al logro (eficiencia y eficacia), el liderazgo y el cambio social.

Competencias directivas (propuestas por la RED AGE)	Objetivos específicos de la Diplomatura *Gestión empresarial aplicada a la educación*
	Presentar la gestión como un hecho social que tiene impacto en el desarrollo social, educativo, económico, político y sustentable de las regiones y del país.
Orientación al logro	Brindar recursos teóricos y técnicos para intervenir de manera **eficiente y efectiva** en la organización y gestión institucional y pedagógica de la institución educativa
Liderazgo Conciencia social	Desarrollar habilidades personales y sociales para la gestión, competencias de **liderazgo** y de compromiso con el **cambio social**.
	Brindar elementos para la elaboración y gestión de proyectos de desarrollo institucional que respondan a las necesidades del contexto donde se ubican las instituciones educativas.

Cuadro 3: Competencias sugeridas en la Diplomatura de gestión empresarial aplicada a la educación del Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE)

A diferencia del programa ofrecido por el Ministerio de Educación, estas diplomaturas se orientan al liderazgo, la innovación y la orientación al logro en el marco de una cultura de calidad.

c) Formación en gestión de la educación a nivel de maestría

Otro espacio de formación sobre gestión de la educación que ha crecido fuertemente en los últimos años es el referido a los programas de Maestría. De acuerdo con la información recogida de la Asamblea Nacional de Rectores –ANR (2006), en el Perú al 2004 existía la oferta de una amplia gama de maestrías en universidades tanto públicas como privadas (741 maestrías). De ellas, 122 (16,5%) son maestrías en educación. Las maestrías en educación se ofrecen del mismo modo en las universidades públicas y privadas. Del total de maestrías en educación, 34 desarrollan programas de maestrías en Gestión de la Educación o temas afines como administración educativa, gerencia educativa, planificación, calidad y acreditación en educación, entre otras. El 55% de los programas se ofrecen en universidades públicas y el 45% en las universidades privadas.

	Nivel: Maestría	
Sector	Instituciones	Programas
Público	15	19(55%)
Privado	15	15 (45%)
Total	**30**	**34 (100%)**

Cuadro 4: Total de instituciones y programas de maestrías vinculados a la gestión educativa. Años 2004-2006 (Fuente: Diaz Bazo, C; Alfaro, B y Sime, L,2008: 48).

Las 34 menciones en gestión de la educación que otorga cada una de las universidades son muy heterogéneas y aunque en la oferta predomine la formación en gestión, algunas aparecen acompañadas con ciertas exigencias que se le plantean actualmente al sector educativo, como por ejemplo, calidad y educación bilingüe.

Mención	Cantidad
Gestión en Educación	11
Planificación y/o administración	5
Gerencia Educativa	5
Gestión y Planificación	2
Gerencia y Gestión	1
Evaluación y Calidad	4
Innovación	1
Calidad y Gestión	1
Liderazgo y Gestión	1
Docencia y Gestión	2
Educación Bilingüe y Gerencia	1
Total	**34**

Cuadro 5: Total de programas de gestion educativa con las diferentes menciones que otorgan (Fuente: Diaz Bazo, C; Alfaro, B y Sime, L,2008: 48-49).

Con el objetivo de analizar las competencias directivas que se desarrollan en las maestrías en Gestión de la Educación, hemos seleccionado cuatro universidades públicas de distintas partes de nuestro país que forman en gestión de la educación.

Institución	Sector	Programa	Año inicio Programa	Nº de créditos	Nº de cursos	Lugar de ubicación de la institución
Universidad Nacional Mayor de San Marcos.	Público	Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación	1986	72	15	Lima
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco	Público	Maestría en Educación con mención: en Gestión de la educación.	2002	68	19	Cuzco
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	Público	Maestría en ciencias de la educación con mención en gestión y gerencia educativa	1997	60	13	Arequipa
Universidad Nacional de la Amazonía peruana.	Público	Maestría en gestión de la educación	2000	73	19	Iquitos

Cuadro 6: Síntesis de la oferta de las universidades seleccionadas

Si bien no se ha podido acceder de modo más específico a las competencias que estos programas desarrollan, hemos optado por revisar sus perfiles y objetivos presentados en sus páginas webs institucionales. Ello nos ha permitido encontrar que dichos programas combinan, especialmente la formación para la investigación sobre temas de gestión educativa y la formación en competencias para la dirección tales como orientación al logro (eficacia), la planificación, el liderazgo y la innovación. Lo que observamos es que los programas no delimitan como campo de acción la dirección en instituciones educativas; sino que expanden su formación a ámbitos locales, regionales y hasta nacionales.

Competencias directivas (propuestas por la RED AGE)	Rasgos del perfil de la *Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación* - Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Objetivos de la *Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación* – Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Objetivos de la *Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación* – Universidad Nacional San Agustín de Arequipa	Objetivos de la Maestría en Educación con *mención en Gestión de la Educación* – Universidad Nacional de la Amazonía Peruana
planificación		Formar especialistas competentes, capaces de **intervenir eficientemente** en el campo de la gestión de la educación, desde una perspectiva humanista y científica de la educación, con énfasis en las funciones de **planificación, organización, gerencia y evaluación** para asegurar una educación de calidad que responda a las demandas de una sociedad en cambio	Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos para los diferentes niveles y modalidades del sistema.	Capacitar científicamente en contenidos teóricos actualizados sobre educación con una perspectiva interdisciplinaria para **desarrollar proyectos educativos** en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, así como para desempeñar cargos directivos en instituciones públicas o privadas.
Orientación al logro (eficacia)	Conocer a profundidad las teorías y técnicas para la **eficaz conducción** de instituciones educativas. Aplicar conocimientos, principios y técnicas para la **eficaz conducción** de los procesos de gestión en instituciones educativas		Conducir la dinámica educativa hacia la **superación de sus problemas** y deficiencias en relación con la finalidad misma de la educación. Formar especialistas capaces de **intervenir eficiente y eficazmente** en el campo de la Gestión, Gerencia y Administración Educativa, desde en una perspectiva humanista y Científica de la Educación, con énfasis en la adquisición de competencias necesarias para analizar contextualmente los problemas en la gestión educativa, desarrollando proyectos de investigación relevantes y, a partir de los resultados.	
liderazgo		Capacitar a directores y profesores en ejercicio, en gestión de la educación, para que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación y se constituyan **lideres** y gestores educativos de cambio en la región y en el país		
innovación			Contribuir al desarrollo social desde el ámbito de la investigación educacional, la producción de conocimientos y la elaboración, ejecución de **propuestas educativas innovadoras** en los ámbitos institucional, regional y nacional.	Elaboración de **propuestas educativas innovadoras** en los ámbitos institucionales, regionales y nacionales; enmarcados en una concepción humanista, científica, filosófica y de afianzamiento de la conciencia y la identidad nacional, que contribuya a la vigencia de la democracia.
Otros Investigación Conocimiento marco normativo Desempeño de cargos	Demostrar dominio de la teoría, metodología y técnicas de la **investigación** científica en la educación **Planificar, diseñar, ejecutar y evaluar investigaciones** educativas en el nivel superior **Aplicar** conocimientos, principios y **normas legales** en el ejercicio profesional en el área de gestión Actuar en calidad de consultor o asesor en el área de gestión en instituciones educativas públicas y/o privadas	Promover y realizar **investigaciones** en el campo de la gestión de la educación	Responder a los problemas de la educación vinculando las demandas y los retos que plantean los procesos culturales. Desempeñar cargos de gestión, dirección y gerencia de programas y proyectos educativos en instituciones, tanto del sector educación, como de otros sectores.	Profundizar en conocimientos de la realidad local y nacional, en la toma de conciencia de los valores culturales y en la **problemática educativa** particular de la región. Formación de profesionales altamente capacitados en las áreas de la **investigación educacional,** la producción de conocimientos y

Cuadro 7: Competencias directivas sugeridas en las maestrías de gestión de la educación de cuatro universidades públicas del Perú.

10.5 Evaluación por competencias

Según la tipología planteada en la Red AGE, (García, A. , A. Chow y R. Tafur, 2011), existen nueve categorías en las funciones que realiza un director; una de ellas se refiere al control-evaluación de la gestión directiva. Esta función consiste en "realizar el seguimiento y evaluación de los procesos y resultados". Las tareas que suponen implican monitorear la dinámica de funcionamiento de la institución educativa, supervisando el desarrollo y evaluando los proyectos y la eficacia de la organización institucional. Asimismo, proponer las herramientas pertinentes para la realización de las mejoras en forma oportuna.

Siguiendo la propuesta y dentro de un enfoque integrador, las funciones de los directores se encuentran asociadas con las competencias que, desde su perfil profesional, deben poseer. Las competencias profesionales, definidas como "factores de superación individual y grupal" tienen sentido cuando se aplican en el cumplimiento de las tareas y funciones profesionales y permiten alcanzar logros efectivos.

En este apartado se analizará el sistema de evaluación de directores empleado en el sistema educativo peruano y su relación con las competencias explícitas o implícitas que propone la Red AGE.

Cada tres años el director es evaluado en su desempeño laboral; para ello se consideran los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la Institución Educativa, los progresos en la ejecución del proyecto educativo institucional y el trabajo en equipo de los profesores; así como la gestión institucional y técnico-pedagógica que realiza. Al momento de aprobar la evaluación del desempeño laboral, el director es ratificado por tres años más mediante una resolución de la UGEL a la que pertenece o de la institución educativa en la que trabaja. En caso que no aprobara la evaluación o no se hubiera presentado a ésta, no procedería la asignación en el cargo y sería ubicado en su plaza de origen o en una plaza equivalente.

La evaluación de desempeño laboral es realizada por un Comité de Evaluación. Este está conformado por el director de la UGEL, el Jefe del Área de Gestión Pedagógica; el Jefe del Área de Gestión Institucional y un representante de la Asociación de Padres de Familia de la Institución Educativa a la que postula el evaluado.

Los indicadores de evaluación así como los instrumentos son elaborados por el Ministerio de Educación en coordinación con el órgano operador del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

Al respecto los directores encuestados pertenecientes a las instituciones educativas estatales de la Región Ancash indican lo siguiente en relación al proceso de evaluación del cargo directivo que ocupan: el director es evaluado fundamentalmente por el cumplimiento de los documentos de su gestión, pero también por los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta evaluación la realiza la UGEL, la DRE y el CONEI. Para ello anualmente estos agentes educativos les aplican instrumentos de evaluación, y a través de las supervisiones que realizan los especialistas de la UGEL, de la DRE o de las observaciones de los miembros del CONEI obtienen la información necesaria. Sin embargo el periodo de evaluación no es siempre anual; dependiendo de la institución educativa el proceso puede ser trimestral, cada cinco meses o anual. En algunos colegios la asamblea de profesores es el espacio propicio para dar a conocer los resultados de la evaluación del director.

La evaluación al director tiene como objetivo que conozca sus errores para que pueda mejorar

los distintos aspectos de su gestión o para decidir su continuación en el cargo. De acuerdo a esto, el cargo de director puede ser indeterminado o durar cinco años o menos y puede dejarlo por cumplimiento de su periodo de gestión, por decisión administrativa de la UGEL, por promoción profesional, o por razones personales.

De acuerdo a la encuesta realizada, el 46.4 % de los directores cuenta con más de cuatro años en el cargo, mientras que el 30.3% tiene entre un mes y un año en el mismo, y el 19.6% está en su función entre uno y dos años. Ello muestra, también uno de los problemas de la actividad directiva, cual es la movilidad en el cargo del director, lo que puede repercutir en fortalecer la dinámica organizacional.

Como se puede observar este aspecto de la función directiva, aunque cuenta con una normativa específica, en la realidad se adecúa a las características de cada institución educativa aun cuando estas pertenezcan a una misma región geográfica y educativa.

Como se ha observado en apartados anteriores, las competencias personales y profesionales de los directores presentadas en este artículo, como requisitos para su acceso a la función directiva, no constituyen un perfil único ni generalizado en el magisterio nacional o particular. Por el contario, cada región educativa (en el caso de las instituciones educativas estatales) y cada colegio (en el caso de instituciones educativas particulares) elaboran su propio perfil profesional y en base a él evalúan para el acceso a la función directiva así como para su seguimiento y control.

Partiendo de esta premisa y retomando las competencias priorizadas por los directores de la Región Lima y de la Región Ancash, al relacionarlas con las competencias que postula la Red AGE encontramos coincidencias en las competencias como tales, pero diferencias en el lugar de importancia que cada grupo humano les confiere.

Así, tanto en el grupo de la Región Lima como en la Red AGE las competencias que se encuentra en primeros lugares son la planificación, seguida del pensamiento analítico. Esto indica la importancia que se confiere a un trabajo previamente pensado y diseñado. Además, el hecho que el pensamiento analítico se encuentre en segundo lugar nos da una idea de la relevancia del análisis y de la reflexión sobre el trabajo previamente planificado. Además, en el grupo de directores de Lima la negociación, el liderazgo y la orientación al logro también se encuentran en un segundo lugar de importancia, Si comparamos estos resultados con los bloques de competencias más valorados en la selección del total de 16 competencias que postula la Red AGE (Red AGE, 201: 85) encontramos lo siguiente: la negociación es una de las competencias menos valoradas, no así el liderazgo que se encuentra en primer lugar, y la orientación al logro en cuarto lugar.

Por otro lado, el trabajo en equipo, la innovación y el espíritu emprendedor ocupan los lugares tercero, cuarto y quinto en el grupo de encuestados de Lima; y el segundo, primero y cuarto lugar dentro de los bloques clasificados por la Red AGE. En relación a los directores encuestados pertenecientes a la Región Ancash encontramos que tanto para ellos como para la Red AGE el liderazgo es una competencia prioritaria. El espíritu emprendedor, la comunicación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones son las competencias que, para los directores de Ancash, siguen en importancia ocupando los cuatro siguientes lugares. Para la Red AGE estas competencias se ubican en bloques que van entre el tercer y séptimo lugar.

Estos resultados también nos indican que dependiendo de las necesidades de gestión las competencias están más o menos valoradas; sin embargo el hecho que formen parte del perfil profesional de un director permite proyectarnos a una gestión eficaz. El problema surge cuando no necesariamente constituyen rasgos del perfil real de los directores, sobre todo considerando

que no han sido formados profesionalmente para ejercer este cargo ya que, como lo hemos indicado en párrafos anteriores, el sistema educativo peruano no cuenta con un sistema estatal de formación de directores. Hay esfuerzos aislados de capacitación en gestión que se ofrecen desde instituciones superiores universitarias y no universitarias, que constituyen ayudas importantes, pero no necesariamente se encuentran al alcance de todos los posibles usuarios, tal como se puede observar en el cuadro siguiente en el que indica que solo el 62% se han capacitado en gestión educativa, mientras que el 29% no lo ha hecho y el 9% no responde a la pregunta, por lo que se puede inferir que tampoco han sido capacitados para el cargo que están desempeñando.

Por otro lado es curioso anotar que los directores sí cuentan con una formación docente en distintas especialidades; la mayoría de ellos (73.2%) ha estudiado en universidades y el resto (23.2%) en institutos superiores pedagógicos, es decir, en instituciones superiores no universitarias (a diferencia del grupo de directores de la Región Cajamarca, como veremos en el siguiente apartado), por lo tanto cuentan con rasgos de perfil docente que pueden aplicar a la gestión directiva que realizan. Más aún, si se considera que el 33.9% tiene el grado académico de magister y que el 17.8% posee estudios culminados de maestría podríamos pensar que, en general, el grupo estaría más cercano a contar con las competencias que necesita un gestor educativo, sin embargo no debemos olvidar que las capacidades que requiere un director son específicas y que no necesariamente se desarrollan siendo docentes de aula. Mayor razón para considerar la necesidad de capacitarse y especializarse en el área.

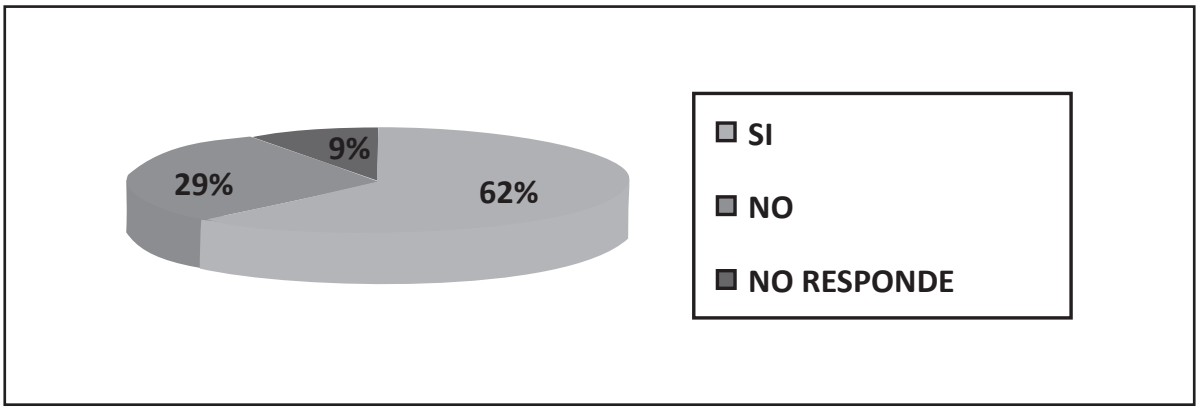


Gráfico 2: Formación en gestión de directores Región Ancash (Encuesta a directores Región Ancash, 2011)

10.6 Desarrollo profesional del director y competencias

En los apartados anteriores hemos contrastado la normativa referida a distintos aspectos de la función directiva con dos realidades específicas. En el presente apartado analizaremos una tercera realidad: la Región Cajamarca en lo referente a los lineamientos generales vinculados a la formación profesional de 100 directores de instituciones educativas escolares estatales. Para ello se encuestó a 25 directores de Nivel Inicial, 30 de Nivel Primario, 28 de Nivel Secundario y 17 de centros de Educación Básica Alternativa.

A diferencia de los directores de la Región Ancash quienes, como vimos antes, en su mayoría se han formado inicialmente en universidades, como docentes de los niveles de educación inicial,

primaria y secundaria, para luego ser directores; en la Región Cajamarca existe un alto porcentaje de docentes en ejercicio (70%) formados en Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs) aún cuando hay una mayor valoración de aquellos que poseen título universitario debido a que este puede conducir a los profesores a la obtención de grados académicos superiores. La necesidad de obtener el grado de bachiller y la licenciatura en educación ha hecho que los profesores egresados de institutos superiores pedagógicos busquen capacitarse, recayendo estos programas en manos de las universidades públicas y privadas que brindan cursos de perfeccionamiento y nivelación docente.

Este contexto ha originado la proliferación de un sin número de universidades o sedes de universidades que han visto en esta política una fuente de onerosas ganancias a bajo costo, de tal manera que la solución se ha vuelto más peligrosa que el problema ya que el aumento de la demanda de estudios para la obtención de bachillerato y licenciatura seguidos de la ansiada maestría y doctorado ha propiciado, un abanico no solo de "tarifas" por derecho de enseñanza sino también la proliferación de instituciones universitarias de cuestionable calidad académica, que no ayudan en nada a mejorar la calidad educativa regional.

El mismo fenómeno ocurre cuando el docente escolar trata de capacitarse en gestión debido a que va a ocupar un cargo directivo. La oferta tan diversa y no siempre de buena calidad, si bien lo actualiza en temas generales, no le garantiza una formación idónea ni tampoco una línea de especialización.

a) Perfil profesional de los directores de las instituciones educativas escolares de la Región Cajamarca.

El perfil profesional de los directores encuestados se ha graficado a través de cuatro grandes aspectos: a. datos sobre la institución que otorgó el título profesional pedagógico; b. el área de ubicación de las instituciones educativas donde labora el director; c. el nivel de capacitación profesional de los directores, y d. el número de años que el director lleva en el cargo.

Los docentes con cargo de director en la Región Cajamarca en su mayoría son egresados de institutos superiores pedagógicos (70%), mientras que una menor cantidad (29.0%) son egresados de universidades; solo se encontró un caso que no tiene ninguna formación profesional (1.0%); se trata de un director de un centro educativo rural con más de 15 años en el cargo y que a raíz de la renuncia del director, se le encargó la dirección del plantel hasta la elección del titular que hasta la fecha aún no ha sido posible.

Los directores encuestados señalaron que el hecho de ser egresados de ISPs, los coloca en desventaja en relación a los egresados de universidades, pues se asume que estos últimos estarían mejor capacitados para realizar sus labores académicas y administrativas, de allí que una de las aspiraciones de los maestros egresados de los institutos sea realizar los estudios de profesionalización en las universidades, sobre todo aquellos que se encuentran bajo la Ley de la Carrera Pública Magisterial. Sin embrago este no es el caso de la mayoría de los directores, situación que se irá analizando en los siguientes párrafos.

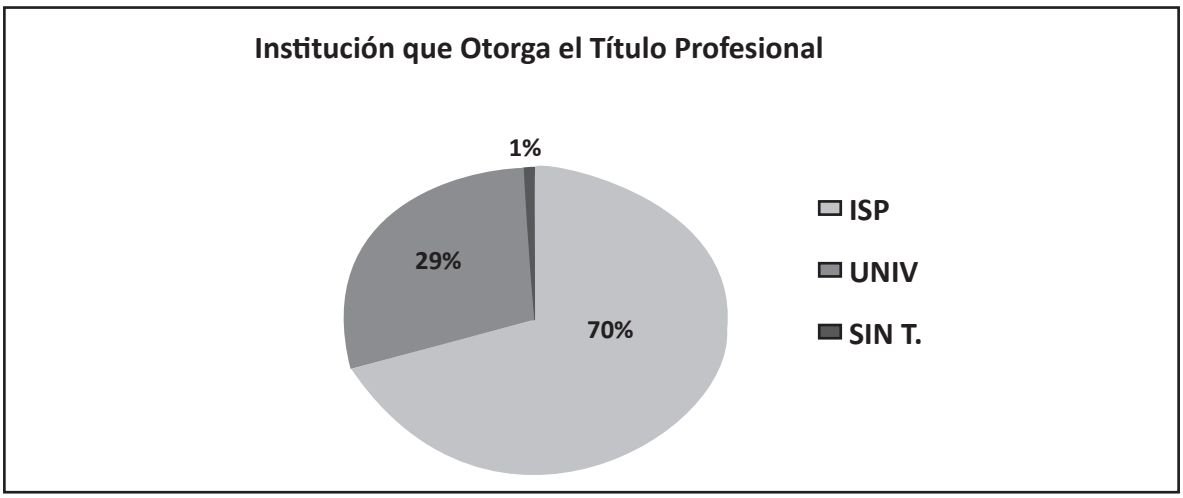


Gráfico 3: Institución que otorga el título profesional (Encuesta Directores Cajamarca, mayo 2011)

b) Área de ubicación de la institución educativa.

En la misma línea del apartado anterior pensamos que uno de los factores que pudiese estar impidiendo el acceso a alguna universidad para realizar estudios de perfeccionamiento docente sería la zona de ubicación del centro de trabajo del director, sin embargo los resultados arrojan que existen más directores de primaria del área rural cursando estudios universitarios que directores de la zona urbana o de los otros niveles o modalidades. Esto indicaría que el área de ubicación del centro de trabajo del director no ha sido relevante al momento de analizar su falta de capacitación y perfeccionamiento docente.

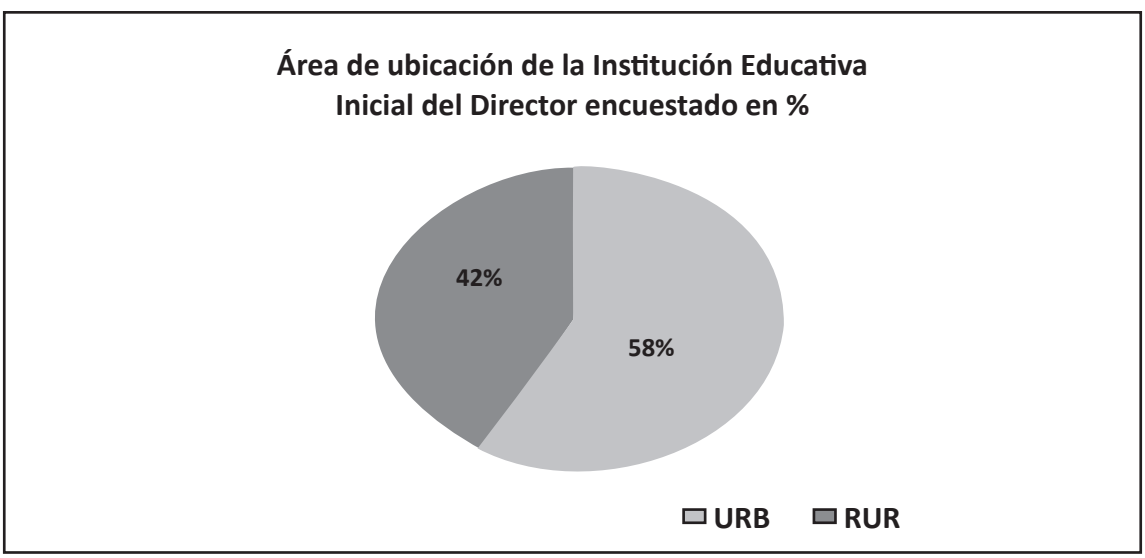


Gráfico 4: Encuesta a Directores Vajamarca (Encuesta Directores Cajamarca, mayo 2011)

c) Estudios de capacitación profesional

Los directores encuestados refieren que en el año 2005 recibieron durante seis meses, capacitación sobre gestión educativa promovida por el Ministerio de Educación a través del Instituto Peruano

de Administración de Empresas (IPAE). Ellos señalan este evento como la mejor capacitación recibida. Sin embargo, no refieren que hayan asumido en forma personal otras capacitaciones; pareciera que están esperando que el Ministerio de Educación u otro organismo oficial les facilite las capacitaciones.

Revisando los files personales de los directores encuestados encontramos una serie de certificaciones que acreditaban cursos sobre gestión educativa de 2 o 3 días, pasando por cursos de perfeccionamiento docente, cursos de especialidad hasta cursos de peluquería y corte y confección, a los cuales les hemos denominado cursos cortos. En el caso de los directores de las instituciones educativas de Cajamarca y como decíamos anteriormente, quienes más se han preocupado de continuar estudios de perfeccionamiento docente han sido los directores de primaria pero ninguno de secundaria.

Aunque la Ley de la Carrera Pública Magisterial, señala una evaluación permanente del personal docente y un aumento salarial considerable a quienes acceden a estudios de postgrado, en el caso de los directores parece no haber surtido efecto porque esta ley no los alcanza debido a que vienen ejerciendo el cargo antes de su promulgación y la mayoría de ellos no ha considerado sometерse a ella, ya que estiman que no responde a sus intereses laborales, en tanto no los afecta directamente.

Los directores encuestados refieren que si bien es cierto, la Ley del Profesorado (Ley No 24029) a la cual la mayoría de ellos pertenece señala una evaluación cada cinco años, ésta solo se refiere al aspecto interno, es decir al currículo, pero no al aspecto exterior del ejercicio mismo del cargo. Lo dramático del caso es que ni siquiera esta evaluación mediática se cumple, es decir en la práctica no existe ningún tipo de evaluación, solo la expedición de una Resolución Regional de ratificación en el cargo que prácticamente se emite de oficio.

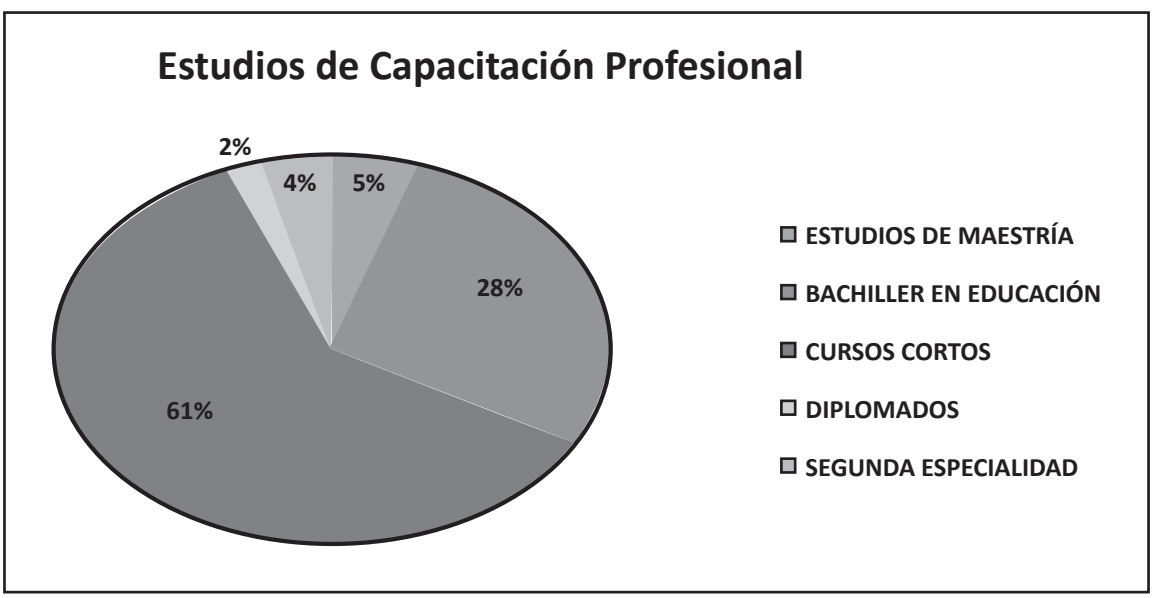


Gráfico 5: Estudios de capacitación profesional (Encuesta Directores Cajamarca, mayo 2011)

d) Número de años en el ejercicio del cargo de director.

Consideramos que este es un indicador importante para la evaluación de la calidad educativa puesto que son los directores quienes orientan el desarrollo académico de sus instituciones.

Nuestro análisis nos conduce a pensar en tres aspectos cruciales que obstaculizan el ejercicio correcto del cargo de director: primero, no existe una ley que los obligue mínimamente a una capacitación permanente y rigurosa. Segundo, no existe una evaluación permanente debidamente reglamentada que exija competencias mínimas para ejercer el cargo y tercero, existe una liberación o disminución de carga lectiva acompañada de un mejor salario. En consecuencia estos tres aspectos han propiciado que la función directiva de los planteles se vea afectada porque permanecer en el cargo de por vida sin mayores exigencias académicas y laborales pero con mejor salario que el de un profesor de aula, ha terminado convirtiendo a los directores en agentes pasivos y poco comprometidos con el proceso educativo regional tan venido a menos.

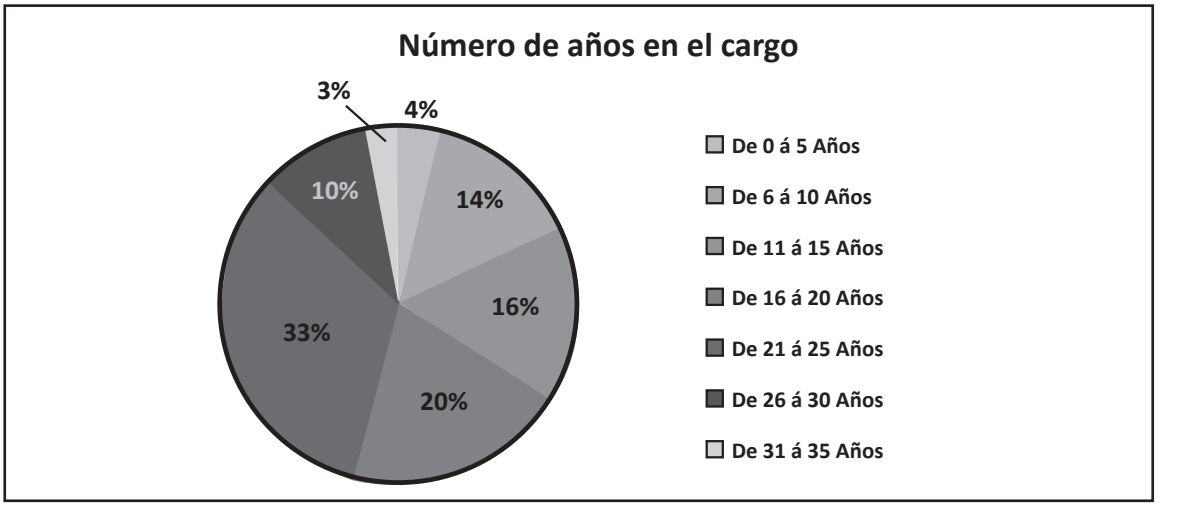


Gráfico 6: Número de años en el cargo (Encuesta Directores Cajamarca, mayo 2011)

10.6 Conclusiones

En Perú la formación profesional para ejercer la función directiva en las instituciones educativas escolares se centra en iniciativas de instituciones universitarias y no universitarias que ofrecen capacitación y especialización a los docentes, posgraduación.

A nivel del sistema educativo peruano los esfuerzos por mejorar la calidad en materia de gestión directiva se concentran en ofrecer programas de capacitación en servicio. Sin embargo esta capacitación permanente no está debidamente reglamentada ni supervisada por las instancias creadas para este fin.

Los planes de estudio para la formación inicial en las facultades de educación así como en los institutos superiores pedagógicos no contemplan el desarrollo de competencias de gestión educativa, ni de la función directiva como línea de formación del docente.

Si bien existe una normativa que da lineamientos generales acerca del perfil profesional del director, las competencias consideradas en éste varían de acuerdo a las necesidades y demandas de las regiones e instituciones educativas.

De acuerdo a la normativa las instituciones educativas constituyen la primera y principal instancia de la gestión del sistema educativo descentralizado, pero en la práctica su autonomía es limitada por lo que no cumplen esta función a cabalidad.

Si bien los directores de colegios estatales están supeditados a normas de acceso y permanencia en el cargo, la reglamentación de una evaluación continua y rigurosa para su promoción o destitución, no es clara aún.

10.7 Referencias bibliográficas

Díaz, C; B. Alfaro, y L. Sime, (2008). El Estado de la formación en Gestión de la Educación a nivel de maestría en el Perú. Diaz, C. y B. Alfaro, (editoras). *La formación en Gestión de la Educación. Tendencias y experiencias desde los posgrados.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado. Pp. 41 – 75.

Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE). Diplomado en Gestión Empresarial aplicado a la Educación. http://www.formaciondegestores.org/

García, A. , A. Chow y R. Tafur (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. En Gairín, J. (Coordinador). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias.* Santiago de Chile: FIDECAP. Pp. 41- 94

Ley de los Centros Educativos Privados (1995) LEY Nº 26549

Ley de creación del Colegio de profesores del Perú Ley No 25231

Ley General de Educación www.minedu.gob.pe/.../**ley**es/**ley**_general_de_educacion2003.doc

Ley del Profesorado.(1990) Ley No 24029

Ministerio de Educación (2011). *Normas y Procedimientos para la cobertura de plazas de especialistas de gestión pedagógica de la Dirección Regional de Educación Moquegua y las Unidades de Gestión Educativa Local de la Región Moquegua*. Directiva No 12-2011-GRM-DRE Moquegua/OGA-APER

Ministerio de Educación *Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas.* Ley No 28628

Ministerio de Educación *Ley de los centros educativos particulares-.* http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_26549.php

Ministerio de Educación. (2008) *Reglamento de la ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial*. DECRETO SUPREMO Nº 003-2008-ED

Ministerio de Educación (2007) *Reglamento de Gestión de Recursos Propios y Actividades Productivas Empresariales en las Instituciones Educativas Públicas.* Decreto Supremo No 028-2007-ED

Ministerio de Educación. (2007). *Unidad de capacitación en Gestión* http://www2.minedu.gob.pe/oaae/xts/CAPACITACION_DIRECTORES.pdf

Ministerio de Educación (2005). *Reglamento de la gestión del sistema educativo*. DS-009-2005-ED www.scribd.com/.../Reglamento-de-Gestion-Del-Sistema-Educativo. Consultado el 13-05-2011

Ministerio de Educación (2005). *Reglamento del Concurso Público para cubrir plazas de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas Públicas*. D.S. No 010-2005-ED

Pontificia Universidad Católica del Perú. *Diplomatura de especialización en gestión de organizaciones educativas.* http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/index.php?option=com_detalle&task=view&secc=25&cat=78&cont=796&btn_back=1&Itemid=94

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Programa de maestría en educación con mención en gestión educativa.* http://www.unapiquitos.edu.pe/oficinas/postgrado/index.html

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Programa de maestría en gestión de la educación.

http://www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/planes%20de%20estudios/gestion.htm

Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Programa de maestría en Educación con mención en gestión de la educación. http://postgrado.unsaac.edu.pe/mGestionEdu.html

Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Programa de maestría en educación con mención en gestión, gerencia y administración educativa. http://www.unsa.edu.pe/index.php?option=com_

content&view=article&id=289%3Amaestria-en-gestion-gerencia-y-administracion-educativa&catid=60%3Amaestrias-sociales&Itemid=271

Vásquez, K. (2007). *Necesidades de capacitación en gestión de directores de instituciones educativas unidocentes del ámbito rural.* Tesis para optar el título de Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP.

11. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Portugal

José Manuel Silva
Instituto Politécnico de Leiria

11.1 Introducción

En la presente comunicación se aborda la realidad portuguesa de la gestión escolar. Se analiza el encuadramiento legislativo, la contratación, la formación y la evaluación de los directores de las escuelas no superiores en un contexto que es muy marcado por la definición de tipologías de funciones y muy poco por competencias. Simultáneamente, se presentan los resultados de una investigación sobre competencias de liderazgo y se cruzan elementos con la experiencia de los países iberoamericanos y angloamericanos en el dominio de la formación de directores escolares, asociando principios estratégicos y competencias. Finalmente, se evalúa el futuro de la dirección escolar en Portugal y se considera la necesidad en evolucionar hacia una profesionalización más consistente donde las competencias sean más valoradas como un elemento determinante de acceso a los cargos de gestión y de evaluación del desempeño.

La administración y gestión de las escuelas, la cuestión del liderazgo y de la dirección escolar, suscitan hoy un interés generalizado por parte de los gobiernos, de las familias, de los profesionales de la enseñanza y de los investigadores, y el hecho de que se están estableciendo relaciones causales entre los modelos de liderazgo practicados, la calidad de las escuelas y el suceso de los alumnos (Glatter, 1992; Zeithaml, Parasuranam y Berry, 1992; Alvarez, 2001; Leithood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Beltrán de Tena, Bolívar Botía, Rodríguez Conde, Rodríguez Diéguez, Sánchez Sánchez, 2004; Uribe, 2005), por citar algunos autores, justifica la atención creciente que el asunto viene mereciendo un poco por todo el mundo.

Tratándose en este texto de abordar la realidad portuguesa, importa hacer una breve contextualización que permita a los menos familiarizados con el sistema educativo portugués alguna información esencial a la comprensión de los tópicos fundamentales del modelo de administración y gestión escolares no sólo en la actualidad, pero también en la historia reciente que lo influye y, en gran medida, lo determina.

En Portugal, el modelo de administración y gestión de las escuelas públicas mantuvo, en lo esencial, a lo largo de las últimas tres décadas, su matriz fundacional de democraticidad y representación plasmadas en la expresión "gestión democrática". Legado de la Revolución de 25 de Abril de 1974, los cambios que le fueron siendo introducidos a lo largo de los años, y si permitieron una mayor apertura del sistema a la representación de actores externos, no fueron suficientes para cambiar el modelo original, basado en la importancia de los profesores en la gestión de las escuelas, en el carácter electivo de las direcciones y en una centralización absoluta de la macro-gestión en el Ministerio de Educación, a bien decir herencia del régimen anterior.

Los órganos de gestión de las escuelas y, en particular, los directores (1), se asumían tradicionalmente, y eran vistos por los pares, como gestores colegiales, ocupándose esencialmente de la gestión de las rutinas, velando por el cumplimiento de conformidades legales y normativas y ejecutando las instrucciones del Ministerio de Educación, más que asumiéndose como líderes dotados de una misión y de una visión para el desarrollo de las escuelas.

Dinis (1997) en un estudio sobre el papel de los directores señala la situación "dilemática y conflictual" que resulta del hecho que el profesional docente que ejerce funciones de gestión está "rehén de su doble condición de representante elegido por los pares y responsable ante la administración educativa".

Carvalheiro (2004) subraya la especificidad del modelo portugués, que no prevé para el papel de gestor la consignación en una profesión y en una carrera autónoma, ni la atribución de un perfil específico, apareciendo la función sólo como una ampliación de la actividad docente que se desempeña durante un determinado período de tiempo, en resultado de la elección por los pares. Ventura, Costa, Neto-Mendes, y Castanheira (2005) realizaron un estudio sobre la forma cómo los directores de escuelas se veían a sí mismos y cómo eran vistos por los profesores, habiendo señalado que la forma como eran elegidos hacía de ellos "un par entre los pares", quedando la impresión que los directores no adoptaban comportamientos proactivos e innovadores propios de verdaderos líderes, pero se conformaban, la mayoría de las veces, en seguir las instrucciones oriundas del Ministerio de Educación.

Alves (2005) realizó una investigación concerniente a la reconstitución de las memorias de tres gestores escolares, señalando que sólo uno refirió haber tenido formación en Administración Escolar y todos subrayaron no haber beneficiado de cualquier apoyo específico y haber superado sus debilidades como gestores a través de su propio aprendizaje cuotidiano, por intentos y errores, basada en la experiencia del cuotidiano.

Matos (2005) condujo una investigación del mismo tipo, habiendo concluido que ninguna de las directoras poseía formación especializada previa para el ejercicio de la gestión y que la experiencia adquirida en el ejercicio de las funciones había sido su fuente de aprendizaje, no pareciendo percibir el cargo de un modo tan "ejecutivo" como las normas harían prever.

Curiosamente, todas señalaron una línea de continuidad en las prácticas de gestión, a pesar de los cambios legislativos ocurridos mientras tanto, lo que puede indiciar que "el cambio de un dado ordenamiento jurídico, pudiendo ser una condición necesaria, jamás llega a ser condición suficiente para gestionar el cambio." (p. 298).

Pereira (2006) registra la inexistencia de una "tradición de verdadera gestión escolar" basada en una sólida formación específica y presenta una visión dura e incómoda, que no debiendo ser generalizada, representa una realidad bien conocida en Portugal, la desvalorización del ejercicio de la gestión escolar, muchas veces ejercida por pura casualidad o por intereses eminentemente personales, sin cualquier relación con la preparación para la función, mucho menos con cualesquiera preocupaciones en apostar en liderazgos con sentido estratégico.

Silva (2010) condujo una investigación visando profundizar el conocimiento sobre directores y prácticas de dirección asociadas a liderazgos importantes y a escuelas reconocidamente de calidad, cuyo funcionamiento y prácticas puedan ser ejemplos de suceso e inspiración para otras escuelas y otros dirigentes escolares, del cual resultó un elenco de catorce competencias básicas, analizadas más adelante.

A los dirigentes de las escuelas portugueses vienen siendo exigidas, a lo largo de los años, responsabilidades diversificadas y la solución de problemas complejos que solicitan respuestas técnicas y simultáneamente éticas y morales (Sanches, 1998), pero siempre se habló poco de competencias específicas para el desempeño de los cargos y la representación generalizada sobre quién ha ejercido la función de dirección de una escuela, es la de alguien a quién poco más le era

suficiente tener la confianza de los pares y cumplir los normativos oficiales.

Aunque con una lentitud inferir a lo necesario, esta situación viene cambiando y con la entrada en vigor de la legislación que actualmente rige la administración y gestión de las escuelas (DL 75/2008), se habrá entrado en una fase más técnica y menos política de la gestión de las escuelas públicas.

Relativamente a las escuelas privadas, cuya actividad se rige por el Estatuto de la Educación Particular y Cooperativa (DL 553/80), pueden adoptar diferentes modelos organizativos, sólo estando definido por ley que en cada una existe una dirección pedagógica designada por la entidad propietaria, que puede ser singular o colectiva, a quién atañe la orientación de la acción educativa de la escuela.

La tradición portuguesa en materia de ejercicio de cargos de administración y gestión escolar se basa, sobre todo, en el concepto de legitimación para la función. El gestor escolar es alguien legitimado por un acto electoral (en las escuelas públicas) o por un nombramiento de la entidad propietaria (en las escuelas privadas).

Puede suponerse que al elegirse un director o al nombrarlo se parte del principio que posee la competencia necesaria para el ejercicio de las funciones, pero ni siempre eso se pasa así y, en muchos casos, es evidente la impreparación o la des adecuación entre la persona y el cargo.

Ha sido vulgar que se acceda a cargos de gestión sin formación o experiencia anterior y frecuentemente el desarrollo de las competencias indispensables resulta de la experiencia práctica del ejercicio de los cargos, de la inducción profesional que se va operando a lo largo de los años, del intento y error en la resolución de los problemas, del aprendizaje que resulta de la socialización profesional entre los que tienen en común el desempeño de funciones directivas en las escuelas.

La formación de los gestores escolares en una perspectiva que valore la adquisición de competencias específicas y su selección según procesos que permitan evidenciar su dominio constituyó un salto cualitativo para cualquier sistema educativo y es un desafío muy interesante para Portugal, sobre todo en un tiempo en que el ejercicio de los cargos directivos, por fuerza de la legislación en vigor y de una mayor exigencia profesional, no se compagina con amateurismo.

11.2 La organización y gestión de las escuelas públicas en Portugal

El actual modelo de organización de las escuelas del Estado corresponde a la necesidad de asegurar un servicio público con garantía de calidad, equidad, eficacia y eficiencia, permitiendo que todos los ciudadanos desarrollen las competencias y conocimientos que les permitan desarrollarse plenamente, explorar todas sus capacidades, integrarse activamente en la sociedad y dar una contribución cualificada para la vida económica, social y cultural del país. El modelo de gobernación de las escuelas se basa en tres ideas fuerza:

- Incrementar la participación de las familias y de las comunidades en la vida de las escuelas,
- Reforzar el liderazgo del director,
- Fortalecer la autonomía de las escuelas.

a) Incrementar la participación de las familias y de las comunidades

Se trata de reforzar la participación de las familias y comunidades hacia la dirección estratégica de los establecimientos de enseñanza promoviendo la apertura de las escuelas al exterior y una mejor integración en las comunidades locales, asegurando los derechos de participación de los profesores y funcionarios, pero también la efectiva capacidad de intervención de todos los que mantienen un interés legítimo en la actividad y en la vida de cada escuela. Con este objetivo existe el Consejo General, un órgano de dirección estratégica, a quien atañe tomar las decisiones fundamentales en materia de planificación, aprobación de los reglamentos, planes e informes de actividades y elegir y destituir el Director, que responde ante el consejo y a quien tiene de prestar cuentas.

b) Reforzar el liderazgo del director

Para la concretización de este objetivo es criado el cargo de Director, lo que corresponde al objetivo que en cada escuela exista un rostro, un primer responsable, dotado de la autoridad necesaria para desarrollar el proyecto educativo de la escuela, ejecutar las medidas de política educativa, responder por la prestación del servicio público de educación y por la gestión de los recursos públicos puestos a disposición de la escuela.

Al Director son confiados amplios poderes de gestión administrativa, financiera y pedagógica, incluyendo la presidencia del Consejo Pedagógico y la designación de los responsables por los departamentos curriculares, que son las principales estructuras intermedias de coordinación y supervisión pedagógica.

El Director es contratado de entre docentes de la educación pública o particular y cooperativa cualificados para el ejercicio de las funciones, sea por la formación o por la experiencia en la administración y gestión escolar.

c) Fortalecer la autonomía de las escuelas

La necesidad de fortalecer la autonomía de las escuelas constituye un recurrente tópico de discusión y es reclamada por amplios sectores de opinión, aunque su concretización no haya superado aún el nivel experimental.

Asociada a la mejoría del servicio público de educación y a una mayor responsabilización de la escuela, la autonomía es ahora considerada en el marco de una mayor capacidad de intervención de sus órganos de administración y gestión y de la creación de un régimen de evaluación y de prestación de cuentas, concretizado por la acción del Consejo General, por la autoevaluación y por la evaluación externa.

11. 3 Órganos de las escuelas

La administración y gestión de las escuelas son aseguradas por los siguientes internos:

- Consejo General;
- Director;
- Consejo Pedagógico;
- Consejo Administrativo.

Consejo General

El Consejo General ejerce la dirección estratégica de la institución y le pertenece la definición de las líneas orientadoras de su actividad, bien como asegurar la participación y representación de la comunidad educativa, debiendo asegurar la articulación con el respectivo Ayuntamiento y respetar las competencias del Consejo Municipal de Educación.

En el Consejo General deben estar representados los docentes, los alumnos (adultos y de enseñanza secundaria), los funcionarios no docentes, los padres y responsables de la educación del alumno, el municipio y la comunidad local, a través de instituciones, organizaciones y actividades de carácter económico, social, cultural y científico. El conjunto de los representantes de los docentes y funcionarios no puede representar más que un 50 % del total de los miembros del Consejo General.

Director

El director es el órgano de administración y gestión en las áreas pedagógica, cultural, administrativa, financiera y patrimonial. Es elegido por el Consejo General para un mandato de cuatro años, en la secuencia de un concurso previo a la elección, a que pueden apuntarse los docentes de los cuadros de nombramiento definitivo de la educación estatal o profesores profesionalizados de la educación particular y cooperativa, desde que con por lo menos cinco años de servicio y poseedores de cualificaciones específicas.

Consejo Pedagógico

El Consejo Pedagógico es el órgano de coordinación y supervisión pedagógica y orientación educativa sobre todo en los dominios pedagógico-didáctico, de la orientación y acompañar y apoyar a los alumnos y de la formación inicial y continua del personal docente y no docente y es presidido por el Director.

La composición del consejo pedagógico es definida por el reglamento interno de cada establecimiento de enseñanza, aunque no pueda superar quince miembros, y en éste están los coordinadores de los departamentos curriculares, otros responsables de estructuras de coordinación y supervisión pedagógica y de orientación educativa, asegurando una representación pluridisciplinar y de las diferentes ofertas formativas, representantes de los padres y responsables de la educación de los alumnos, en el caso de la enseñanza secundaria.

Consejo Administrativo

El consejo administrativo es el órgano deliberativo en materia administrativo-financiera y en éste se incluye el Director, que preside, el subdirector o uno de los adjuntos del director, y el jefe de los servicios de administración escolar.

Coordinación de escuela/establecimiento de educación preescolar

Cada establecimiento de educación preescolar o de escuela integrada en un agrupamiento tendrá un Coordinador, designado por el Director, a quien incumbe la coordinación de las respectivas actividades.

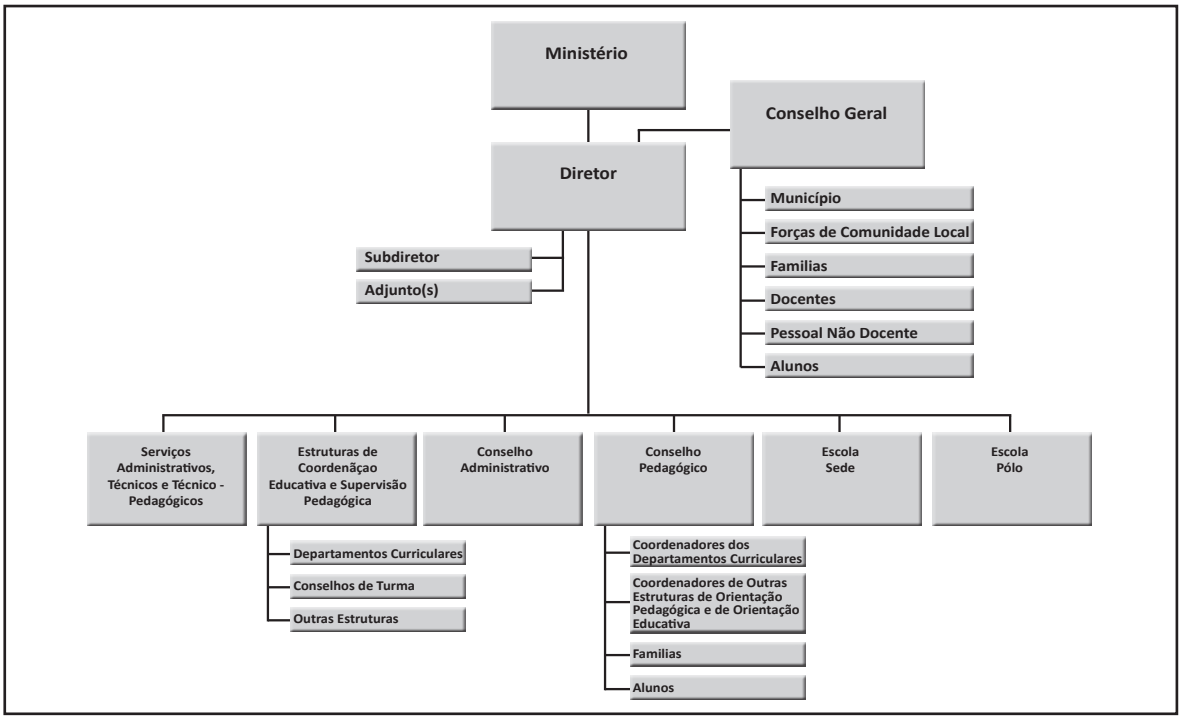
11.4 Organización pedagógica

El Reglamento Interno de cada establecimiento de enseñanza fija, con vista al desarrollo del respectivo Proyecto Educativo, las estructuras cuya misión es colaborar con el consejo pedagógico y con el director, en la coordinación, supervisión y en acompañar las actividades escolares, promoviendo el trabajo colaborativo y asegurando la realización de la evaluación de desempeño del personal docente.

La articulación y gestión curricular deben promover la cooperación entre los docentes del establecimiento de enseñanza, buscando adecuar el currículo a las necesidades específicas de los alumnos, siendo aseguradas por departamentos curriculares representativos del conjunto del cuerpo docente y reflexionando los cursos ministrados y el número de docentes.

Los departamentos curriculares son coordinados por profesores designados por el Director. La organización, el acompañamiento y la evaluación de las actividades a desarrollar con los alumnos y la articulación entre la escuela y las familias, es asegurada por los educadores infantiles, en la educación preescolar, por los profesores titulares de las clases, en el1er ciclo de la enseñanza básica, por el consejo de clase, en los 2.º y 3.º ciclos de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria; este consejo integra los profesores de la clase; dos representantes de padres y responsables de educación; un representante de los alumnos, en el caso del 3er ciclo de enseñanza básica y secundaria.

El trabajo de coordinación del consejo de clase es ejercido por un Director de Clase, designado por el Director. Cuando se considere justificado, pueden también ser designados tutores para acompañar el proceso educativo del grupo de alumnos. En el marco de la autonomía que venga a ser reconocida a cada establecimiento de enseñanza y de acuerdo con sus reglamentos internos, pueden ser creadas otras estructuras de coordinación y supervisión pedagógica.



Organigrama de una escuela pública portuguesa

Es reconocido a las familias de los alumnos, designadamente a través de los padres y responsables de educación, el derecho de participación en la vida de los establecimientos de enseñanza. También a los alumnos es reconocido el derecho a participar en la vida del establecimiento de enseñanza, según lo dispuesto en la Ley de Bases del Sistema Educativo, que se concretiza en lo establecido en el presente diploma, designadamente a través de los delegados de clase, del Consejo de Delegados de Clase y de las asambleas de alumnos, en marcos a definir en el respectivo Reglamento Interno.

El desarrollo y la profundización de la autonomía de los establecimientos de enseñanza se procesa con base en su iniciativa y de acuerdo con un proceso de monitorización realizado por la administración educativa que puede conducir a la concesión de diferentes niveles de competencia y de responsabilidad, según la capacidad demostrada para asegurar el respectivo ejercicio.

El desarrollo de ese proceso y su monitorización determinará la negociación entre la escuela, el Ministerio de Educación y el Ayuntamiento respectivo, mediante la participación de los consejos municipales de educación, pudiendo conducir a la celebración de un contrato de autonomía, que visa objetivos de equidad, calidad, eficacia y eficiencia.

El contrato de autonomía es un acuerdo celebrado entre la escuela, el Ministerio de Educación, el Ayuntamiento y, eventualmente, otras entidades de la comunidad interesadas, a través del cual se definen objetivos y se fijan las condiciones que viabilizan el desarrollo del proyecto educativo de la escuela. El Ministerio de Educación monitoriza el cumplimiento del contrato de autonomía y de la evaluación efectuada puede resultar su profundización o cesación.

11.5 La organización y gestión de las escuelas particulares y cooperativas

El Estatuto de la Educación Particular y Cooperativa reconoce la libertad de aprender y de enseñar, lo que incluye el derecho de los padres a escoger y a la orientación del proceso educativo de los hijos, comprometiéndose el Estado a subvencionar las familias para costear los gastos con la educación y reconociendo a entidades particulares o cooperativas la libertad de creación, gestión y orientación de establecimientos de enseñanza.

Las escuelas particulares pueden funcionar en régimen de autonomía pedagógica y de paralelismo pedagógico y organizarse libremente, desde que cumplan los requisitos definidos en la ley.

En cada escuela existe una dirección pedagógica designada por la entidad propietaria, que puede ser singular o colectiva. Cotovio (2004:417) considera que el "liderazgo en la escuela privada, y teniendo en cuenta las escuelas públicas, se presenta menos incierta del punto de vista político, normalmente más clavada y más orientada para la realización de metas académicas, deteniendo aún un poder mayor de representación y de decisión cuanto a cuestiones relacionadas con la gestión de la escuela".

11.6 La función directiva

a) escuelas públicas

El director es el órgano de administración y gestión de las escuelas públicas, o de los agrupamientos de escuelas, y en el ámbito de sus funciones ejerce tutela sobre materia pedagógica, cultural,

administrativa, financiera y patrimonial. En materias concretas, como se señala más adelante, necesita el parecer del Consejo Pedagógico o del Municipio y presta cuentas de su acción ante el Consejo Geral.

Competencias del Director:

- Asegurar la representación de la escuela;
- Ejercer el poder jerárquico en relación al personal docente y no docente;
- Ejercer el poder disciplinar en relación a los alumnos;
- Intervenir en el proceso de evaluación de desempeño del personal docente;
- Realizar la evaluación de desempeño del personal no docente.
- Definir el régimen de funcionamiento del agrupamiento de escuelas o escuela no agrupada;
- Elaborar el proyecto de presupuesto, en conformidad con las líneas orientadoras definidas por el consejo general;
- Supervisar la constitución de clases y la elaboración de horarios;
- Distribuir el servicio docente y no docente;
- Designar los coordinadores de escuela o establecimiento de educación preescolar;
- Asignar los coordinadores de los departamentos curriculares y los directores de clase;
- Planear y asegurar la ejecución de las actividades en el dominio de la acción social escolar, en conformidad con las líneas orientadoras definidas por el consejo general;
- Gestionar las instalaciones, espacios y equipos, bien como los demás recursos educativos;
- Establecer protocolos y celebrar acuerdos de cooperación o de asociación con otras escuelas e instituciones de formación, autarquías y colectividades, en conformidad con los criterios definidos por el Consejo General;
- Proceder a la selección y contratación del personal docente, según los términos de los regimenes legales aplicables;
- Dirigir superiormente los servicios administrativos, técnicos y técnico-pedagógicos.

Oído el Consejo Pedagógico, le compete también:

- Elaborar y someter a la aprobación del Consejo Geral:
    - º Los cambios al reglamento interno;

- Los planes anual y plurianual de actividades;
- El informe anual de actividades;
- Las propuestas de celebración de contratos de autonomía
- Aprobar el plan de formación y de actualización del personal docente y no docente, considerado también, en este último caso, el Municipio.

b) particulares y cooperativas

En las escuelas privadas las funciones del director no son definidas legalmente de forma tan estructurada como en las públicas, pero son bastante amplias, competiéndole la orientación de la acción educativa de la escuela, bien como:

- La representación de ésta junto del Ministerio de Educación;
- La responsabilidad de la planificación y supervisión de las actividades curriculares y culturales;
- La promoción del cumplimiento de los planes y programas de estudios;
- La obligación de velar por la calidad de la enseñanza;
- La responsabilidad de asegurar la educación y asignatura de los alumnos.

11.7 Contratación y selección de los directores

En Portugal no están explícitamente definidas las competencias directivas indispensables al ejercicio de los cargos de gestión en las escuelas, sean públicas o privadas, ni existen referenciales semejantes a los descritos en Garcia, Chow y Tafur (2010) Sabals (2008), Serrat (2008), Pulido (2008), Jáuregui (2008), Agudo (2008), Rodríguez (2006) Díaz, Fernández, Toranzo (2002), Torrecilla, Hernández, Pérez-Albo (1999), por citar sólo algunos autores que abordan profundizadamente esta materia. Se podrá admitir que, independientemente, del carácter privado o estatal de las escuelas, las competencias de los respectivos directores o de miembros de los órganos de dirección deban ser aproximadamente las mismas. En Portugal no hay estudios que permitan un conocimiento real del estado de la cuestión, sólo es posible recurrir a documentos internos de escuelas que definen para ellas propias y aplican en sus procesos de contratación los requisitos que consideran indispensables al ejercicio de los cargos. La ley únicamente indica de forma sumaria, que los candidatos a directores de las escuelas públicas necesitan poseer tres requisitos (2):

- Formación especializada en Administración Escolar y/o Administración Educacional, referenciando las formaciones reconocidas para este efecto;
- Experiencia correspondiente a por lo menos un mandato completo en el ejercicio de los cargos de director o adjunto del director, presidente o vicepresidente del consejo ejecutivo; director ejecutivo o adjunto del director ejecutivo; o miembro del consejo directivo, según la legislación que anteriormente definía la organización y gestión de las escuelas estatales;
- Experiencia de por lo menos tres años como director o director pedagógico de establecimiento de educación particular y cooperativa.

Los candidatos a directores de las escuelas públicas formalizan sus candidaturas a través de la entrega de un *curriculum vitae* y de un proyecto de intervención en la escuela, sujetos a evaluación por comisión nombrada para tal por el respectivo Consejo General, que también procede a una entrevista al candidato. Los candidatos seleccionados por esta comisión son después votados por el Consejo General, siendo elegido director(a) el(la) más votado(a).

La exigencia legal se limita a criterios de cualificación académica, experiencia funcional y de desempeño, que no significan, necesariamente, posesión de competencias específicas adecuadas.

Naturalmente que, poseyendo el candidato a director formación académica de base, o adquirida posteriormente en cursos específicos, hace suponer que posee, por lo menos, las competencias mínimas necesarias, seguramente enriquecidas por la experiencia anterior en funciones idénticas.

El hecho que los candidatos tengan de someterse a una entrevista, puede permitir alguna profundización en la identificación de algunas de sus competencias, pero las entrevistas no obedecen a criterios obligatoriamente estructurados y muchas veces la evaluación de los candidatos es demasiado subjetiva y no raramente sujeta a condicionantes diversas, incluso de naturaleza política, que puedan tornar el proceso poco fiable del punto de vista de la efectiva selección de los candidatos con más competencias para el cargo.

Cuadro 2: Referencial de desempeño de un director de escuela privada

- *Tener una especial relación de confianza con la Entidad Titular;*
- *Cumplir los normativos legales y reglamentares aplicables;*
- *Observar una conducta de total identificación con los principios, valores e ideales provenientes del Ideario y del Proyecto Educativo de la escuela;*
- *Permitir un adecuado acompañamiento por parte de la entidad titular, de la gestión pedagógica, administrativa y financiera de la escuela;*
- *Poseer el sentido del deber de información que permita mantener la Entidad Titular debidamente aclarada de las acciones desarrolladas y de las actividades planteadas en la escuela;*
- *Contribuir para fomentar el dinamismo en la gestión y la responsabilidad en la obtención de resultados de acuerdo con los planes previamente definidos;*
- *Ser capaz de guardar sigilo relativamente a informaciones sobre hechos o elementos de la Entidad Titular de que tenga conocimiento en el ejercicio de su función o por culpa de ésta;*
- *Salvaguardar la unidad de la escuela a través de la promoción entre todos los miembros de la Comunidad Educativa de relaciones de respeto mútuo y colaboración efectiva en el trabajo;*
- *Velar por la educación integral de los alumnos y por la calidad de la enseñanza;*
- *Velar por el cumplimiento y actualización del proyecto educativo, del proyecto curricular y del reglamento de la escuela;*
- *Velar por la integridad física y psicológica de los elementos de la Comunidad Escolar;*
- *Responsabilizarse por la elaboración y cumplimiento del plan anual de actividades de la escuela;*
- *Asegurar la evaluación anual de las actividades de la escuela/colegio y del desempeño de sus trabajadores;*
- *Ser capaz de implementar programas de desarrollo de la calidad;*
- *Ser capaz de garantizar la implementación de programas de formación continua para docentes y no docentes, contribuyendo para la mejora y perfeccionamiento de su desempeño.*

En el caso de las escuelas privadas, el proceso depende mucho de los objetivos de cada una y de la apreciación que la entidad propietaria hace del perfil que desea para director. Un director de una escuela laica y un director de una escuela confesional podrán tener competencias idénticas en materia técnica, peros podrán tener perfiles muy diferentes en función de los objetivos de una escuela y de la otra. Como no existen normativos legales, ni principios generales definidos, la situación es analizada casuísticamente y depende, exclusivamente, del juicio y decisiones de los propietarios.

En el fondo, sea en una escuela pública, sea en una escuela privada, el juicio definitivo sobre la admisión de un director depende de la capacidad que le sea reconocida para ejercer el cargo, no sólo por las competencias que posee, objetivamente demostradas y contrastadas, pero por un conjunto de razones más alargado, que pueden tomar en consideración parámetros no necesariamente reductibles a competencia profesionales. En unos casos puede existir un documento interno de referencia, más o menos estructurado, en otros puede haber sólo un enunciado de principios que los miembros del jurado de selección interpretan de acuerdo con sus criterios, muchas veces personales.

En las escuelas públicas el proceso es liderado por el Consejo Geral, a través de una comisión especialmente constituida para el efecto, que procede a la selección de los candidatos, posteriormente sometidos a votación en plenario. Como es obvio, este procedimiento no asegura que el candidato que pueda eventualmente poseer más competencias venga a ser elegido, únicamente garantiza que posee las condiciones definidas por ley para presentarse al concurso. Los designios del Consejo General pueden determinar de forma diferente. En las escuelas privadas, la entidad propietaria define como entiende y la opción depende enteramente del juicio que se haga sobre el mejor perfil para el director y de su decisión.

Por poner un ejemplo, pueden considerarse los documentos de los cuadros 1 y 2; el primero, utilizado en un proceso de contratación actualmente en curso en un agrupamiento de escuelas públicas, con el objetivo de recoger información complementaria de los candidatos para apreciación en el proceso de selección realizado por el Consejo General. El segundo como documento de referencia de una escuela privada.

Cuadro 1: Preguntas realizadas a los candidatos a directores

1. Conocimiento del agrupamiento
¿En qué se fundamentó para caracterizar y definir estrategias para el Agrupamiento (realidad del Agrupamiento)?
2. Motivación
¿Qué es lo que lo motivó a presentarse como candidato a director de este Agrupamiento?
3. Innovación/Autonomía
¿Considera que su proyecto de intervención trae ventaja para el Agrupamiento? ¿Cuáles?
4. Régimen de funcionamiento/Equipos de trabajo
¿Cómo piensa definir el régimen de funcionamiento del Agrupamiento y constituir equipos de trabajo (estructuras de dirección y estructuras intermedias)?
5. Comunidad Educativa
¿Qué importancia atribuye al establecimiento de protocolos con instituciones locales y a la participación de la comunidad educativa en la vida del Agrupamiento?

11.8 Competencias de liderazgo

Silva (2010) realizó una investigación centrada en las competencias de liderazgo, traducida en dos estudios de caso de directores reconocidos por su desempeño y excelencia de las escuelas que dirigían, cuya historia de vida y desempeño profesional fueron objeto de estudio profundizado, proceso complementado por cuarenta entrevistas hechas a pares, alumnos, funcionarios no docentes, miembros de la comunidad y representantes de las autarquías respectivas.

Naturalmente que por las características de la investigación las conclusiones no son generalizables, pero constituyen un repositorio de competencias asociadas a quién pretende ejercer o ejerce cargos de dirección, sobre todo en la perspectiva de un liderazgo marcante, queriendo decir con esto que deja marcas, y sólo deja marca lo que es reconocido por alguien como durando más allá de un momento o tiempo más o menos largo.

Un director escolar tiene de ser alguien que evidencie, en todo o en parte significativa, un conjunto de desempeños resultantes de características propias, capacidades funcionales y competencias operacionales que pueden ser definidas y agrupadas de formas diversas.

De acuerdo con la investigación realizada, el elenco de competencias que se presentan a seguir son básicos y fundamentales y su orden corresponde a una determinada jerarquía de acción, indicándose en primer lugar los relativos a los aspectos institucionales y, en segundo, los personales.

Tener visión estratégica

Capacidad prospectiva, ser capaz de anticipar el futuro, de conseguir ver más allá de los muros de la escuela, de estar siempre un paso adelante, de identificar las necesidades emergentes de las sociedades, de los alumnos y de la Comunidad, buscando las soluciones más adecuadas, de acuerdo con su nivel de responsabilidad, y definiendo metas ambiciosas con instinto pionero.

Actuar de acuerdo con el marco de valores fundamentales

Regirse por un marco de valores constitucionalmente reconocido y por principios éticos y morales fundados en el pluralismo, en el respeto mútuo y en aceptación de la diferencia y su acción debe ser una referencia y fuente de inspiración para colaboradores, alumnos, familias y Comunidad.

Las escuelas son organizaciones donde se forman personalidades, lo que refuerza la necesidad de estimular la socialización de quienes las frecuentan en un marco de valores que sea un denominador común entre todos y promueva una convivencia sana, el respeto por principios y normas no controversios y un sentido para la vida.

Considerar la escuela en su contexto

Poseer una visión global de la organización escolar, comprender los intereses ni siempre coincidentes en juego y actuar de forma a que los resultados correspondan a lo que es exigible.

Las escuelas son organizaciones que prestan un servicio social, donde se cruzan intereses diversos, que centran sus actividades en un currículo establecido por las autoridades escolares, desarrollando con más o menos libertad, donde profesores y funcionarios, alumnos, familias y Comunidad interactúan visando la consecución de determinados resultados que se asume que correspondan a los intereses de los alumnos y a las necesidades de la sociedad.

Definir objetivos claros y ambiciosos

Determinar su acción y la de la organización que dirige de acuerdo con objetivos muy claros, conocidos por todos, compartidos e interiorizados, única forma de existir adhesión generalizada a su concretización.

"Cuando se navega sin destino, ningún viento es favorable"**,** ya enseñaba Séneca.

En una organización escolar el suceso de los alumnos, es decir, el buen éxito escolar, el bajo nivel de insuceso y las tasas de abandono reducidas, la eficacia organizativa y la construcción de una imagen positiva de la escuela son metas indiscutibles y tienen de constituir preocupaciones permanentes de la dirección y de todos los que con ella colaboran.

Planear con rigor y flexibilidad

Ser experimentado en el arte de planear teniendo en vista el futuro, planificación estratégica, tiene de saber establecer un itinerario de acciones a realizar, priorizando iniciativas, definiendo tiempos, recursos y condiciones de ejecución.

Una planificación rigurosa y eficaz tiene de considerar la flexibilidad indispensable a la adaptación de su realización a los incidentes del percurso, y pertenece a quien dirige, actuar con la agilidad necesaria a que, sin perder de vista los objetivos establecidos, éstos puedan ser revisados de acuerdo con las circunstancias o, manteniéndose validos, reevaluada la estrategia para lograrlos.

Supervisar y monitorizar las actividades

Supervisar la ejecución del Plan de Actividades/ Proyecto de Escuela, a través de instrumentos diversos, que vienen siendo perfeccionados, y que pueden asumir la forma de Observatorios de Calidad, estructuras de monitorización que recogen y tratan toda la información relevante, sobretodo de carácter pedagógico, como los resultados obtenidos por los alumnos, utilizadas con la finalidad de servir de base a la reflexión sobre el desempeño de los profesores, de los alumnos, de los servicios y de la escuela en su conjunto.

La mejora organizacional exige una acción permanente a nivel de la planificación, de las intervenciones, de la compatibilización de las necesidades con los recursos disponibles, del acompañamiento de su ejecución y de la evaluación de los impactos resultantes.

La importancia de la autoevaluación interna es cada vez mayor y su relevancia para la acción de la dirección es decisiva para prover referenciales de desempeño que, conjugados con la evaluación de los profesores y de los funcionarios, permitan refinar los objetivos y afinar la planificación estratégica.

A quien dirige compete promover las medidas necesarias a un funcionamiento eficaz de la escuela en todos sus aspectos, pedagógicos, administrativos, financieros y logísticos.

Asegurar los recursos y metodologías adecuados

Providenciar los medios y equipamientos apropiados a la buena acogida de los alumnos y a las necesidades de una educación de calidad, así como asegurar el uso de metodologías adecuadas, condiciones indispensables al suceso de cualquier proyecto educativo.

Promover un ambiente limpio, seguro, moderno y actualizado, dotar la escuela de los recursos necesarios y asegurar las metodologías más ajustadas a la mejora progresiva de los aprendizajes de los alumnos y del perfeccionamiento del trabajo de los profesores y funcionarios son preocupaciones necesariamente permanentes de quién ejerce funciones directivas.

Lo que verdaderamente está en causa es apostar en los soportes materiales y metodológicos que pueden apoyar un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje basado en un trabajo más autónomo del alumno, en su capacidad de investigación y tratamiento de la información, en el desarrollo de competencias técnicas y sociales, en la aplicación a situaciones nuevas de los saberes adquiridos.

Apoyar los alumnos de forma personalizada

Dar atención especial al apoyo personalizado a los alumnos. Cada profesor es responsable directo por su materia de enseñanza, pero a la dirección le pertenece la supervisión del todo y, naturalmente, asegurar que a cada alumno son prestados los apoyos complementares que necesitan y que están al alcance de que la escuela los providencie.

Cada alumno es una personalidad singular, con su experiencia de vida y características personales muy propias. Es natural que también tenga expectativas y desempeños únicos. Ni todos se integran de la misma forma, ni acompañan el ritmo del mítico alumno medio.

Es fundamental apoyar a cada uno según sus necesidades, diversificando estrategias y asegurando que todos logran los niveles de progreso compatibles con sus posibilidades y con los objetivos definidos para el conjunto de la escuela.

Promover la formación personal y profesional de los cuadros

La formación es cada vez más una rutina permanente en las organizaciones. Sin formación continua los profesionales estancan y son superados. La escuela, al promover la formación inicial de las generaciones futuras, tiene responsabilidades añadidas facilitando la actualización permanente de sus profesionales, sobretodo de los profesores, a quienes está confiada directamente la misión, entre otras, la transmisión de conocimientos científica y técnicamente actualizados a través de procesos metodológicamente adecuados.

La formación no puede ser entendida como una obligación meramente personal pues al poner en causa los resultados del colectivo se torna responsabilidad de la dirección. A ésta le compete proponer o establecer planes de formación adecuados a las necesidades de profesores y funcionarios y a los intereses de la escuela en una perspectiva de la mejora de las metodologías de enseñanza y de la eficacia de los servicios.

Envolver a la Comunidad

Traer la Comunidad hacia la escuela y proyectarla en la Comunidad escolar fomentando una acción enérgica en el sentido de establecer con las familias de los alumnos un diálogo empático que contribuya positivamente para potenciar las condiciones de aprendizaje e integración de los alumnos en la escuela. La escuela tiene de ser entendida como de la Comunidad y para la Comunidad.

Al final es la prestación de um servicio a una Comunidad en concreto, ubicada en un espacio territorial delimitado, caracterizada por un contexto local muy propio, que justifica la existencia de cada escuela.

El refuerzo de envolver a los actores locales es determinante para el suceso del proyecto educativo de cualquier escuela; las familias, entidades privilegiadas e indispensables; las autarquías, aparceros institucionales cuyo peso viene creciendo en términos de sus responsabilidades sobre aspectos diversos de la gestión de los sistemas de enseñanza; los varios intereses que se expresan en las comunidades y contribuyen para el acentuar de especificidades diferenciadoras.

De la cooperación con las autarquías dependen cuestiones muy importantes en los dominios de la Acción Social Escolar, de la construcción y mantenimiento de los edificios, de la compra de equipamientos, de la logística de los transportes y del financiamiento de actividades de complemento curricular.

De los llamados intereses de la Comunidad, asociaciones, empresas, servicios públicos, puede esperarse una colaboración activa y muchas veces generosa en actividades pedagógicas, lúdicas y culturales, pero también se puede y debe incentivar su papel por forma a que contribuyan, cada vez más, para alargar la reflexión de la escuela a través de su mirada exterior, proveyendo pistas sobre necesidades de formación emergentes, confrontando la escuela con su imagen pública y reforzando los lazos indispensables a que los sentimientos mutuos de posesión se fortalezcan.

Ser innovador

Testar los límites, creer que sólo es imposible lo que no se intenta tornar posible, estar siempre disponible para correr riesgos, afrontar rutinas, desafiar conformismos, encarando los desaires como aprendizajes en el camino para el suceso.

La capacidad para innovar es la concretización de un riesgo asumido, es la prueba del esfuerzo para ir más allá, para conseguir responder a los problemas con nuevas soluciones, estando seguro que con las mismas acciones sólo pueden obtenerse los mismos resultados. La innovación es el impulso para el futuro.

Cultivar buenas relaciones interpersonales

Ser un buen conocedor de la naturaleza humana y saber controlar las emociones en los momentos críticos. Ser capaz de establecer relaciones positivas, próximas y empáticas con todos, cultivar la franqueza, desarrollar altos niveles de motivación en los colaboradores y valorar las potencialidades de cada uno.

Para actuar positivamente necesita comprender las expectativas, los intereses y las motivaciones de los demás, sean los profesores, los funcionarios, los alumnos, las familias de éstos y los líderes y representantes de la Comunidad.

Apostar en el trabajo colaborativo

Desarrollar formas colaborativas de trabajo fundadas en la motivación y en el compromiso personal con los objetivos del grupo. El trabajo colaborativo es una construcción colectiva potenciada por la adhesión voluntaria e implica el envolvimiento de todos en las actividades comunes, lo que presupone la expresión libre de opiniones, la búsqueda conjunta de soluciones, la participación activa en la realización de las tareas y la delegación de competencias, cuando necesario o deseable.

Trabajar en equipo

Ser capaz de asegurar el equilibrio deseable entre la iniciativa individual y la concretización del trabajo en equipo gestionando las expectativas y las contribuciones de cada uno con la dinámica del colectivo frente a la necesidad de asegurar un hilo conductor que conduzca a la concretización del objetivo.

Para que un grupo logre más fácilmente objetivos es deseable que haya previamente participado en su definición, que se sienta comprometido con su consecución, presente altos niveles de motivación y empeño, y desarrolle trabajo en equipo.

La clave del suceso es hacer que cada uno se sienta participante activo y corresponsable en la concretización de las metas trazadas. El trabajo en equipo es más que la suma de contribuciones individuales, exige el esfuerzo singular de cada uno, pero según un modelo de desempeño convergente y orientado hacia objetivos concretos.

Los equipos son productivos cuando los objetivos a lograr son claros, hay cohesión interna, libertad de acción dentro de parámetros definidos, poder de iniciativa y el trabajo realizado es objeto de incentivo y de reconocimiento.

11.9 De la investigación a la formación

A partir de los resultados de la investigación y de la información disponible se organizó una oferta formativa direccionada hacia gestores escolares o para candidatos a asumir cargos de gestión en la modalidad de formación especializada/posgrado, reconocida por el Consejo Científico Pedagógico de la Formación Continua y un máster con especialidad en Gestión, Evaluación y Supervisión Escolares, con objetivos complementares, acreditado por la Agencia de evaluación y acreditación de la Educación Superior, cuyos planes de estudio constituyen itinerarios de formación en áreas diversas peor que confluyen en el sentido de dotar los futuros gestores con la profundización teórica indispensable al soporte de sus prácticas de gestión y al desarrollo de competencia alargadas, con la duración de tres semestres y confiriendo 90 créditos (ECTS).

El máster fue lanzado teniendo como principal objetivo el desarrollo personal y profesional de educadores infantiles y profesores de la educación Básica y Secundaria, visando el desarrollo de competencias teóricas y operacionales que permitan a estos profesionales una reflexión e intervención adecuadas a contextos educativos, cargos y categorías profesionales diversificados, designadamente en el ámbito del contenido funcional de las categorías y cargos de tope de su carrera y, particularmente, de la dirección escolar.

Plan de Estudios/Cursos

Estructura Pedagógica	Asignatura
Componente de Ciencias de Educación (50h)	Gestión Curricular Evaluación de las Escuelas Investigación en Educación
Componente de Formación Específica (160h)	Las Organizaciones Escolares Principios de Supervisión Escolar Dirección Estratégica Legislación Escolar Fundamental Herramientas Informáticas de apoyo a la Gestión Contabilidad de Escuelas y Agrupamientos I Contabilidad de Escuelas y Agrupamientos II Liderazgo Competencias Directivas La Gestión en la E. Particular y Cooperativa Prácticas de Dirección Escolar
Componente de Proyecto (40h)	Proyecto
	Total - 250 Horas

Cuadro 3: Principios de la evaluación de los titulares de cargos de dirección (SIADAP)

a) Coherencia e integración, delineando la acción de los servicios, dirigentes y trabajadores en la prosecución de los objetivos y en la ejecución de las políticas públicas;

b) Responsabilización y desarrollo, reforzando el sentido de responsabilidad de dirigentes y trabajadores por los resultados de los servicios, articulando mejoras de los sistemas organizacionales y procesos de trabajo y el desarrollo de las competencias de los dirigentes y de los trabajadores;

c) Universalidad y flexibilidad, visando la aplicación de los sistemas de gestión del desempeño a todos los servicios, dirigentes y trabajadores, pero previendo su adaptación a situaciones específicas;

d) Transparencia e imparcialidad, asegurando el uso de criterios objetivos y públicos en la gestión del desempeño de los servicios, dirigentes y trabajadores, basados en indicadores de desempeño;

e) Eficacia, orientando la gestión y la acción de los servicios, de los dirigentes y de los trabajadores para la obtención de los resultados previstos;

f) Eficiencia, relacionando los bienes producidos y los servicios prestados con el mejor uso de los recursos;

g) Orientación hacia la calidad en los servicios públicos;

h) Comparabilidad de los desempeños de los servicios, a través del uso de indicadores que permitan el confronto con modelos nacionales e internacionales, siempre que posible;

i) Publicidad de los resultados de la evaluación de los servicios, promoviendo la visibilidad de su actuación frente a los utilizadores;

j) Publicidad en la evaluación de los dirigentes y de los trabajadores, según los términos previstos en la presente ley;

k) Participación de los dirigentes y de los trabajadores en determinar los objetivos de los servicios, en la gestión del desempeño, en la mejora de los procesos de trabajo y en la evaluación de los servicios;

l) Participación de los utilizadores en la evaluación de los servicios.

Máster en Gestión, Evaluación y Supervisión Escolares. Plan de Estudios/Cursos

Semestre	Asignatura
1er Semestre	Organización Escolar y Gestión Curricular Investigación en Educación Supervisión Escolar Evaluación Institucional Liderazgo y Dirección Estratégica
2.º Semestre	Proyecto I Seminario — Perspectivas Internacionales en Educación Modelos y Estrategias de Supervisión Evaluación del Desempeño Dirección y Gestión Escolares
3er Semestre	Proyecto II Seminario
	Total – 90 ECTS

Ciencias de Educación, 42 créditos, Gestión y Administración Escolar 18 créditos, Evaluación Educacional 12 créditos, Supervisión Pedagógica y Formación de Formadores 12 créditos, Investigación Educacional 6 créditos, en un total de 90 créditos (ECTS)

11.10 La evaluación de los directores

La evaluación de los directores de las escuelas privadas es de la entera responsabilidad de las entidades propietarias, no obedece a criterios previstos en la ley, no es pública y es realizada según principios definidos en cada organización.

La evaluación de los directores de las escuelas públicas está sometida a un régimen idéntico al definido para el personal dirigente intermedio de la Administración Pública (véase principios cuadro 3), previsto en el "Sistema integrado de gestión y evaluación del desempeño en la Administración Pública" (SIADAP) (3), y es de la responsabilidad de los Directores Regionales (4). Los subdirectores y adjuntos de los directores son evaluados por el respectivo director. La evaluación del desempeño se efectúa con base en dos parámetros:

- **Objetivos**, teniendo por base los indicadores de medida fijados en términos de eficacia, eficiencia y calidad;
- **Competencias** de liderazgo, de visión estratégica, de gestión y administración escolar y representación externa.
- Por "objetivo" se considera el parámetro de evaluación que traduce la previsión de resultados que se pretenden alcanzar. Los objetivos son definidos teniendo por base el proyecto educativo de la escuela y los planes anuales y plurianuales de actividades.

Los objetivos son definidos de forma cuantificada y calendarizados de acuerdo con los indicadores de desempeño aplicables a los resultados esperados. Si el director ejerce funciones lectivas, será evaluado también en esa componente.

El número de objetivos a establecer puede variar entre tres y cinco, siendo determinados por el evaluador mediante propuesta del evaluado. La evaluación de los resultados obtenidos corresponde al grado de cumplimiento de cada uno de los objetivos definidos de acuerdo con los respectivos indicadores y se expresa en tres niveles:

- **Objetivo superado**, a que corresponde una valoración de 5 puntos;
- **Objetivo logrado**, a que corresponde una valoración de 3 puntos;
- **Objetivo no logrado**, a que corresponde una valoración de 1 punto.

La puntuación final a atribuir al parámetro "objetivos" es la media aritmética de las puntuaciones atribuidas a los resultados obtenidos en todos los objetivos.

"Competencia" es el parámetro de evaluación que traduce el conjunto de conocimientos, capacidades de acción y comportamiento necesarios para el desempeño eficiente y eficaz de las funciones.

El parámetro relativo a "competencias" se basa en las que son previamente propuestas por el evaluado, en número no inferior a cinco, de entre una lista constante de la legislación en vigor.

Cada competencia es valorada a través de una escala de tres niveles de la siguiente forma:

- **Competencia demostrada a un nivel elevado**, a que corresponde una valoración de 5 puntos;
- **Competencia demostrada**, a que corresponde una valoración de 3 puntos;
- **Competencia no demostrada o inexistente**, a que corresponde una valoración de 1 punto.

La puntuación final a atribuir en el parámetro "competencias" es la media aritmética de las puntuaciones atribuidas.

La evaluación final es la media ponderada de las puntuaciones obtenidas en los dos parámetros, correspondiendo cada uno a un 50%, y es expresada en menciones cualitativas en función de las puntuaciones finales en cada parámetro, de la siguiente forma:

- Desempeño relevante;
- Desempeño adecuado;
- Desempeño inadecuado.

11.11 Desarrollo profesional de los directores de escuelas

En Portugal no existe una carrera de directores escolares, aunque estemos más próximos de este concepto en las escuelas privadas que en las públicas. En éstas, los cargos de gestión son ejercidos en comisión de servicio, terminadas éstas se puede ser reconducido o reelegido para un número máximo de cinco mandatos. En las escuelas privadas no hay límite y la manutención en el cargo depende sólo de la decisión de la institución propietaria.

En la actualidad, la mayor parte de las instituciones de formación de profesores ofrecen formación en el área de la administración y gestión escolar, sea en las formaciones iniciales, sea en cursos de posgrado, máster o doctorados, por lo que muchos de los candidatos a directores poseen *ab início* formación específica en esta área, complementada por la experiencia práctica en cargos de gestión intermedia en las escuelas o incluso como asesores o subdirectores.

En el marco legislativo actual, a partir del momento que acceden a la dirección, los profesores tienen necesariamente que asumir una identidad profesional diferente, ya no compaginable con el pasado reciente en que se sentían más "un par entre pares" que líderes escolares.

Para esa nueva identidad contribuye fuertemente la naturaleza del cargo de dirección, cuya responsabilidad actual es mucho más personalizada en el director que en tiempos pasados y que obliga a que se asuman comportamientos claros de liderazgo y de gestión, indispensables al ejercicio de una dirección con sentido estratégico, objetivos claros y preocupación con los resultados y la prestación de cuentas.

No habiendo referenciales nacionales portugueses de tipologías de funciones de dirección, las elencadas por García, Chow y Tafur (2010) se revelan adecuadas como base de construcción de un referencial que deberá siempre comportar alguna flexibilidad y cuya valía es poder ser considerado como un auxiliar de investigación y profundización profesional y nunca como un elemento cerrado y definitivo.

Planificación
Coordinación
Control – Evaluación
Administración y Gestión de Recursos
Relaciones Humanas
Culturas
Políticas
Innovación Pedagógica
Relaciones Externas

Por las mismas razones, también el cuadro de competencias directivas, elaborado por los mismos autores, y sus desarrollos pueden ser un precioso auxiliar de un trabajo nacional más profundizado en un área aún relativamente inexplorada de forma sistemática y cuya importancia es evidente.

En la selección de los directores de las escuelas públicas y privadas es indispensable introducir criterios más técnicos y menos dependientes de los jurados o de los propietarios, tornando esos procesos menos permeables a factores subjetivos y más difícilmente manipulables por fuerzas que, eventualmente, pretendan instrumentalizar las direcciones escolares.

Este fenómeno es particularmente preocupante en las escuelas públicas, cada vez más sujetas a presiones políticas y de intereses locales resultantes de la creciente importancia que las autarquías locales vienen asumiendo en la gestión de las escuelas, bien como de otros *stakeholders*, incluso la presión de las familias, ni siempre fundamentada en las mejores razones.

También el perfil técnico y personal de algunos directores suscita reservas, registrándose aquí y allí el aparecimiento de tendencias más musculadas o incluso autoritarias difíciles de combatir, ya que reside en la persona del director, verdaderamente, la capacidad de control de la organización, tornándose muy complejo y personalmente incómodo poner en causa el responsable máximo de la escuela.

El uso de un referencial básico como este, susceptible de actualización, enriquecimiento y adaptación a situaciones políticas y culturales diferentes, puede tornarse un excelente instrumento de credibilización de los procesos de selección de los directores, introduciendo una racionalidad profesional que no ha existido.

COMPETENCIAS DIRECTIVAS	
DENOMINACIÓN	CATEGORÍA
Planificación	Instrumental
Pensamiento analítico	Instrumental
Tomada de decisiones	Instrumental
Comunicación	Instrumental
Orientación para el aprendizaje	Instrumental
Resistencia al estrés	Interpersonal
Relaciones interpersonales	Interpersonal
Trabajo en equipo	Interpersonal
Negociación	Interpersonal
Innovación	Sistémica
Espíritu empreendedor	Sistémica
Liderazgo	Sistémica
Coaching	Sistémica
Orientación para la realización	Sistémica

Fuente: García, Chow y Tafur (2010)

11.12 Conclusión

Portugal atraviesa un momento particularmente estimulante para profundizar el debate sobre el tema de las competencias directivas una vez que la dirección de las escuelas públicas, donde se operaron en años recientes profundos cambios de encuadramiento legislativo, reclama profesionales con mejor formación, con una actitud más profesional, más reconocidos por sus competencias técnicas y no tanto por ser personalmente confiables.

En un país donde la capacitación de los directores es tradicionalmente considerada basada en la tipología de las funciones y sus competencias para desempeñarlas quedan subsumidas en aquéllas, vistas de forma global, muy poco estructuradas y su comprobación casi nunca realizada de forma sistemática, es de un cambio de paradigma que se está hablando cuando se defiende un abordaje fuertemente anclado en las competencias.

En el futuro, es deseable que en la formación y perfeccionamiento profesional de los directores de escuelas se crucen abordajes centrados simultáneamente en los objetivos estratégicos referenciados en Fry, O'Neill y Bottoms (2006), Davis, Darling-Hammond, LaPoint y Meyerson (2005), en los informes Making the difference: Successful leadership in challenging circunmstances (2006) y National standards for heathteachers (2004), por citar algunos contributos importantes para esta problemática, y en las competencias que, de forma tan completa, fueron trabajadas por García, Chow y Tafur (2010).

Los resultados subsecuentes de la entrada en vigor de la legislación actual sobre administración y gestión de las escuelas públicas, que vino a reforzar el papel y la importancia de los directores

escolares, ahora como órganos unipersonales, es aún una incógnita cuanto a su capacidad para cambiar el rumbo de la administración escolar en Portugal, pero es legítimo considerar que no se trata todavía de la "revolución" necesaria en el sentido de la descentralización del sistema de gestión escolar y de la concesión de mayor autonomía a las escuelas, reclamados hace mucho.

Podrá ser un pequeño paso, aunque se mantenga el modelo centralizado, pese sin embargo la posibilidad que vengan a ser celebrados contratos de autonomía y las fuerzas locales pasen a tener una participación más intervenida en la gobernación de las escuelas.

El gran cambio del paradigma sería adoptar una nueva lógica distributiva de los poderes soberanos del estado central, dejando a las comunidades locales la responsabilidad de organizar la administración escolar según principios que salvaguardando la transparencia, la equidad y la eficacia, asegurasen lógicas más territorializadas de gestión, terminando con el centralismo y permitiendo que las fuerzas locales dinamizasen con su iniciativa, energía y empeño la vida escolar en nuevos marcos, buscando responder con más eficiencia de procesos y eficacia de resultados a los nuevos desafíos de un mundo en permanente transformación y que cada día exige más a las instituciones educativas.

La implementación del nuevo modelo de gestión viene mostrándose fértil en experiencias que demuestran una nueva cultura de exigencia en la organización y funcionamiento de las escuelas, con mayor atención a la planificación, a la organización, a los recursos internos, a los resultados, a la creación de sinergias positivas con las comunidades, a la evaluación externa, a la prestación de cuentas, a la comunicación institucional y al marketing escolar.

También por estas razones y buscando anticipar medidas de descentralización que son previsibles, si no a corto, por lo menos a medio plazo, es decisivo una mirada más profesional sobre el desempeño de los directores escolares, reforzando su formación inicial y en servicio, definiendo mejor sus funciones, sobre todo en términos estratégicos, definiendo el cuadro de competencias necesarias para el acceso al cargo y profundizando el debate sobre el grado de profesionalización que las funciones exigen.

11.13 Referencias bibliográficas

Agudo, J. (2008). Competencias de liderazgo. *In* Joaquín Gairín y Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Madrid: Wolters Kluwer.

Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona : Editorial Praxis

Alves, R. (2005). *A trajectória profissional de três gestores escolares.* Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomia de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogia*, 232, pp. 423-441.

Beltrán de Tena, R., Bolívar Botía, A., Rodríguez Conde, M. J., Rodríguez Diéguez, J. L., Sánchez Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza,* 22, pp. 35-76.

Carvalheiro, M. (2004). *A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares.* Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia

e de Ciências da Educação.

Cotovio, J. (2004). *O ensino privado.* Lisboa: Universidade Católica.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPoint, M. e Meyerson, D. (2005). *School leadership study. Developing successful principals.* Stanford: Standford Educational Leadership Institute.

Díaz, M.ª, Fernández, M. e Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Sínteses.

Dinis, L. (1997). *Presidente do Conselho Directivo. O profissional como administrador. Escolas do 2º./3º. Ciclo do ensino básico. Dois estudos de caso.* Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Garcia, A., Chow, A. e Tafur, R. (2010). Competencias de la dirección para una nueva organización. In Joaquin Gairín (coord.) *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias.* Policopiado.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. *In* A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 141-161). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Jáuregui, P. (2008). Las competências relacionales en la dirección escolar. *In* Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Madrid: Wolters Kluwer.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*.

http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm?byrb=1, acesso em 21 de Abril de 2007.

Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico.* Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

National College for School Leadership. (2006). *Making the difference: Successful leaderships in challenging circunstances*. Nottingham:.

Matos, F. (2005). *Lógicas de acção estratégias de exercício de poder nas escolas: memórias de gestores escolares.* Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Department for Education and Sills. (2004). *National Standards for Headteachers.* Nottingham.

Pulido, J. (2008). Competencias organizativas para el desarrollo de la función directiva. *In* Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Madrid: Wolters Kluwer.

Rodríguez, F. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Saballs, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. *In* Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Madrid: Wolters Kluwer.

Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), pp. 49-63.

Serrat, M.ª (2008). Las competências pedagógicas de la dirección. *In* Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Madrid: Wolters Kluwer.

Schools can´t wait: Accelerating the redesign of university principal preparation programs (2006). Atlanta: Southern Regional Education Board.

Silva. J.M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torrecilla, F., Hernández, R. e Pérez-Albo, M.ª (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, 1, pp. 166-115.

Ventura, A., Costa, J. e Castanheira, P. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006. Vol. 4, n.º 4, pp. 128-136.

Zeithaml, V., Parasuranam, A. e Berry, L. (1992). *Calidad total en la gestión de servicios*. Madrid: Díaz dos Santos.

Legislación

Decreto-ley n.º 553/80, de 21 de Noviembre

Decreto-Ley n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Ley n.º 75/2010, de 23 de Junio

Decreto Reglamentario n.º 2/2010, de 23 de Junio

Orden ministerial n.º 5465/2011, de 30 de Marzo

Ley n.º 66-B/2007, de 28 de Diciembre

Decreto n.º 1333/2010, de 31 de Diciembre

11.14. Notas:

1. Al utilizarse el término "director" se está siguiendo Barroso (2005: 439). "Se utiliza la expresión "director" de escuela como designación amplia para referirse al principal responsable de la gestión de la escuela. En la tradición legislativa portuguesa este término corresponde a los "rectores" de los institutos o "directores" de las escuelas preparatorias y técnicas antes del 25 de Abril de 1974, a los "presidentes de los consejos directivos" de la legislación de 1976, a los "directores ejecutivos" de la legislación de 1991, a los "presidentes de los consejos (o directores) ejecutivos" de la legislación de 1998. En realidad, al contrario de lo que ocurre en otros países donde existe una designación estabilizada, en Portugal, la designación de este cargo tiene un fuerte sentido connotativo y cambia en función de los contextos político-administrativos que determinaron los cambios de la gestión escolar apartir de 1974."

2. Se consideran cualificados para el ejercicio de funciones de administración y gestión escolar los docentes que cumplan una de las siguientes condiciones:

    a) Sean poseedores de habilitación específica para el efecto, según las líneas b) y c) del n.º 1 del artículo 56.º del Estatuto de la Carrera Docente de los Educadores Infantiles y de los Profesores de la Educación Básica y Secundaria;

    b) Poseen experiencia correspondiente a por lo menos un mandato completo en el ejercicio de los cargos de director o adjunto del director, presidente o vicepresidente del consejo ejecutivo; director ejecutivo o adjunto del director ejecutivo; o miembro del consejo directivo, según los régimenes previstos respectivamente en el presente Decreto-Ley o en el Decreto-Ley n.º 115-A/98, de 4 de Mayo, alterado, por apreciación parlamentar, por la Ley n.º 24/99, de 22 de Abril, en el Decreto-Ley n.º 172/91, de 10 de Mayo, y en el Decreto-Ley n.º 769-A/76, de 23 de Octubre.

    c) Poseen experiencia de por lo menos tres años como director o director pedagógico de establecimiento de educación particular y cooperativa. (DL 75/2008, art. 21, n.º 4)

3. Previsto en la Ley n.º 66 -B/2007 (SIADAP) y en el Decreto Reglamentario n.º 21/2010.

4. El Ministerio de Educación se organiza en Servicios Centrales y Direcciones Regionales, correspondiendo éstas a cinco regiones para efectos de Administración Escolar - Lisboa y Valle del Tajo, Norte, Centro, Alentejo y Algarve, cada una de ellas teniendo como dirigente máximo un director regional.

12. Realidad y perspectivas de la dirección escolar en la República Dominicana

Rosa Divina Oviedo
Nurys del Carmen González
Instituto Tecnológico de Santo Domingo

12.1 Introducción

La República Dominicana se encuentra en este momento en un proceso de reflexión y revisión del diseño curricular nacional, después de quince años de realizar acciones para poner en ejecución el plan de reforma educativa diseñado a mediados de los 90.

Después de concluido el primer Plan Decenal de Educación (1996-2005) se han realizado varios procesos de diagnóstico y revisión de la situación del sistema educativo dominicano y varios planes de largo plazo. En el año 2002 se diseñó el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012 (SEE, 2003) el cual fue invalidado por los funcionarios del gobierno entrante en el año 2004. Para este periodo, el Consejo Nacional de Educación recomendó, a partir de la realización del Foro Presidencial por la Excelencia Educativa, elaborar un plan con visión de largo plazo que tomara en cuenta los puntos relevantes de las discusiones realizadas en dicho foro. Como consecuencia de este mandato se diseñó un nuevo plan, el Plan Decenal de Educación 2008-2018 (SEE, 2008) en el que se establecieron diez políticas educativas con el objetivo de mejorar el sistema educativo dominicano.

Dichas políticas abarcan los distintos procesos del sistema educativo y toman en cuenta las diferentes instancias con las que trabaja el Ministerio de Educación desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Medio, los procesos curriculares, los de evaluación, los de formación docente y la participación de la familia y la sociedad en general. Dentro de esas diez políticas educativas se abordan elementos referidos al tema que nos ocupa sobre las competencias del ejercicio directivo. En este sentido, la Política IV manda "Establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permitan monitorear el desempeño del sistema educativo…", la Política VI "Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo…" y, la Política IX "Promover el mejoramiento continuo del sistema educativo para mantener siempre una estructura ágil, flexible y abierta..." (SEE, 2008).

La gestión de los centros educativos ha sido uno de los puntos de reflexión de los últimos años en el país; aunque el tema se coloca como prioridad dependiendo de las líneas de trabajo de la gestión que dirige el Ministerio de Educación, se reconocen avances en cuanto a la selección, formación y evaluación del personal que dirige y gestiona la escuela dominicana. El presente documento acopia las distintas acciones desarrolladas dentro del sistema educativo dominicano sobre el ejercicio directivo: sus funciones, proceso de selección, formación, evaluación del desempeño y desarrollo profesional.

Este proceso se inicia presentando la Ley General de Educación 66`97 en la que se dictan las normativas del sistema educativo dominicano. Luego se presentan otras leyes complementarias sobre el tema del ejercicio del servidor público como son la Ley 41-08 sobre el Servicio y Carrera Administrativa, el Reglamento del Estatuto Docente, la Ordenanza 13´2003 que establece el Reglamento del Tribunal de la Carrera Docente, el Reglamento Orgánico de las Instituciones Públicas y Privadas y las Órdenes Departamentales 17´03, 33´05 y 06´2010 que reglamentan el sistema de concurso de oposición

para los cargos de director y sub-director. Otros documentos consultados fueron el Manual de Organización y Realización de los Concursos de Oposición, la Evaluación del Desempeño Docente realizada en el 2009, el Modelo de Gestión de Centros Educativos, el Perfil de Directores de Centros Educativos, la Ordenanza 8´2004 sobre el Sistema Nacional de Formación Docente, los proyectos y programas de formación desarrollados en el país, entre otros documentos que aportaron ideas para la reflexión profunda y crítica de las competencias para el ejercicio directivo en la República Dominicana.

12.2 La función directiva

La Ley General de Educación 66´97 en su Art. 121 establece que "La dirección del centro educativo tendrá a su cargo velar por el cumplimiento en su plantel de las disposiciones legales y las emanadas de los organismos superiores así como viabilizar el cumplimiento de las decisiones de la Junta del Centro Educativo" (SEE, 1997).

El Reglamento del Estatuto Docente, en el Art. 74, establece las siguientes funciones para el cargo de director/a de centros educativos:

a) Coordinar la formulación, aplicación y evaluación del plan de desarrollo educativo de su centro.

b) Coordinar las Juntas de Centros o de Planteles.

c) Garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos, pedagógicos y administrativos del centro.

d) Propiciar la atención oportuna y el cuidado de la planta física, los mobiliarios y demás recursos técnicos y didácticos propiedad del centro bajo su dirección.

e) Propiciar la disciplina, convivencia y demás factores que intervienen en el ámbito escolar.

f) Impulsar relaciones de integración y convivencia entre el centro educativo, sus actores y la comunidad.

g) Fomentar la descentralización.

h) Cumplir con los procedimientos y normas de información de las direcciones generales que faciliten el seguimiento, análisis y planificación de los planes generales de la institución.

i) Otras que se le sean asignadas al cargo por su superior inmediato en su área de competencia.

Además del referente normativo establecido en el "Reglamento del Estatuto Docente" sobre las funciones del/la director/a, existe el Manual de Puestos y Funciones de Centros Educativos que las describe, el cual data del año 1994 y no es conocido por los equipos técnicos del Ministerio de Educación consultados, ni por la mayoría los actores del sistema educativo dominicano. En la actualidad se está iniciando un proceso de discusión del mismo. La reflexión sobre la función directiva en la República Dominicana que se presenta en este documento se centrará en la dirección de centros educativos públicos y se basará en las funciones establecidas en el Reglamento del Estatuto Docente, las cuales han sido consensuadas en el proceso de diseño de dicho reglamento.

En los centros educativos privados el cargo de dirección, en la mayoría de los casos, es asumido por el/la o los/as dueños/as del centro o por una persona contratada bajo los criterios del propietario. Desde el Ministerio de Educación existe una dirección a cargo de los centros privados que regula y apoya dichos centros; ahora bien, en la realidad cada centro actúa bajo los criterios generales del currículo nacional pero siguiendo sus propias normativas. Es por esta razón que durante el desarrollo del documento nos centraremos solo en los/as directores/as de centros educativos públicos. La Junta de Centro Educativo es una instancia directiva establecida mediante el Art. 120.- de la Ley 66´97: "Los centros educativos públicos tendrán una dirección y una junta como órgano descentralizado de gestión de centro", su implementación constituye la puesta en marcha de la estrategia de descentralización de las funciones y servicios de la educación, proceso aún muy incipiente en el país.La Junta de Centro Educativo está integrada, como lo establece el Art. 124 de la Ley General de Educación 66´97, por: **a)** El/la directora/a del centro educativo, quien la presidirá; **b)** Dos representantes elegidos por los/as profesores/as del centro; **c)** Dos representantes de la Asociación de padres, madres, tutores y amigos de la escuela; **d)** Un/a educador/a elegido por la asociación de padres, madres, tutores y amigos de la escuela; **e)** Dos representantes de la sociedad civil organizada; y **f)** Un/a representante de los/as estudiantes elegido por el Consejo Estudiantil. El Art. 123 de la misma Ley establece que sus funciones son:

a) "Aplicar los planes de desarrollo del centro educativo, enmarcados por las políticas definidas por el Consejo Nacional de Educación;

b) Fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad y el apoyo de una a otra;

c) Articular la actividad escolar y enriquecerla con actividades extracurriculares;

d) Velar por la calidad de la educación y la equidad en la prestación del servicio educativo;

e) Supervisar la buena marcha de los asuntos de interés educativo, económico y de orden general del centro educativo incluyendo especialmente el mantenimiento de la planta física y los programas de nutrición;

f) Canalizar preocupaciones de interés general o ideas sobre la marcha del centro educativo;

g) Buscar el consenso en las políticas educativas del centro como expresión de la sociedad civil;

h) Administrar los presupuestos que le sean asignados por la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (actual Ministerio de Educación-MINERD) y otros recursos que requiera;

i) Proponer el nombramiento de profesores[33] en escuelas de más de 300 alumnos;

j) Impulsar el desarrollo curricular" (SEEC, 1997).

A partir del año 2004 se viene desarrollando una estrategia de gestión que no está contemplada en la Ley General de Educación, denominada Equipo de Gestión de Centro. El mismo está considerado como un equipo de liderazgo colegiado conformado por el/la director/a de centro, el/la subdirector/a, el/la orientador/a, el/la coordinador/a docente, el cual tiene como rol fundamental ser un grupo de apoyo y de colaboración de la dirección. Este equipo posibilita que el/la director/a pueda realizar las actividades de gestión mediante un proceso compartido y tiene a su cargo las funciones siguientes:

33 Esta función queda modificada por la Ley 41-08 y en el Reglamento del Estatuto Docente ya que los postulantes a formar parte del sistema educativo dominicano deberán ir a concurso para ser nombrados.

a) Velar por el mantenimiento de la planta física de la escuela y crear procedimientos para utilizar los espacios del centro.

b) Distribuir entre sus miembros el acompañamiento y seguimiento de los diferentes procesos pedagógicos y administrativos del centro.

c) Elaborar junto al equipo docente el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y dar seguimiento a las acciones planteadas en el mismo.

d) Reunirse periódicamente para coordinar y organizar el trabajo que se desarrolla en el centro educativo.

e) Coordinar las actividades generales del centro educativo y discutirlas con el equipo docente.

f) Elaborar el plan de acompañamiento y seguimiento.

g) Discutir las dificultades y necesidades del centro y buscar posibles soluciones.

h) Tomar decisiones pertinentes y necesarias para el funcionamiento adecuado del centro.

i) Dar acompañamiento y seguimiento a las necesidades de los y las estudiantes, docentes y familias del centro.

j) Coordinar y organizar las reuniones con los y las docentes y las familias del centro educativo.

k) Coordinar y organizar los procesos de formación y seguimiento de los y las docentes.

l) Apoyar y acompañar la ejecución de Programas de Aceleración del Aprendizaje para alumnos/as en sobre edad.

m) Organizar el proceso de capacitación de los y las docentes.

n) Organizar encuentros entre los y las docentes con el propósito de discutir la práctica, reflexionar sobre procesos y lecturas que ayuden al crecimiento del docente.

o) Dar seguimiento al uso y mantenimiento de los recursos.

p) Elaborar los criterios y procedimientos de: organización, solicitud y préstamo de materiales del centro de recursos de aprendizaje.

Si bien es cierto que existen dos instancias de participación para desarrollar una gestión colegiada, la Junta de Centro y el Equipo de Gestión de Centro, es importante analizar sus funciones para que las mismas no se superpongan. Ambas instancias están constituidas en la mayoría de los centros educativos del país, pero técnicos distritales consultados reportan que en su mayoría son inoperantes, que están constituidas pero no desempeñan las funciones para las que fueron creadas.

Estudios realizados demuestran que en aquellos casos en los que estas instancias de descentralización funcionan, la gestión evidencia mayores niveles de efectividad. En una investigación realizada por FLACSO, se determinó que "la escuela con resultados destacables positivos, cuenta con un equipo docente con mayor nivel de titulación, mayor estabilidad en el cargo y cuenta con personal de apoyo suficiente y un liderazgo comunitario aplicado a la gestión escolar y específicamente a la gestión de los recursos para mejorar el servicio educativo" (FLACSO, 2004). Al analizar el tema de las

funciones del/la directora/a de centros educativos se encontró que una de las mayores dificultades es el desconocimiento que tienen los distintos actores acerca de las funciones del director/a; esto ocurre a pesar de estar descritas en el Art. 74 del Estatuto Docente. Las funciones, que parte de los actores identifican como propias de la dirección, son diversas y responden a la concepción o idea que cada una de ella tiene sobre el cargo. Esto genera que cada director/a de centro actúe según su criterio y visión de lo que debe ser y hacer un director/a de centro, por lo que se evidencia en la práctica una disparidad de formas de actuar y ejercer la gestión de los centros educativos.

Otro de los elementos relevantes encontrados en este proceso de análisis es la dispersión de la información sobre las funciones y tareas de las instancias directivas del centro en diferentes documentos. A lo anterior se agrega el poco seguimiento y acompañamiento por parte de los técnicos/as distritales al desempeño del director/a, quienes reconocen las dificultades que enfrentan para desarrollar un proceso de acompañamiento continuo en los centros educativos, para lo cual, destacan, no existen recursos disponibles para transportarse a los distintos centros educativos (Grupo Gestión Moderna, 2010).

En los últimos años una de las situaciones presentadas como dificultades de la gestión de los/as directores/as de centro es su poca presencia en los procesos pedagógicos o de gestión curricular. La causa, señalan, son sus múltiples funciones administrativas y de supervisión las que le impiden visitar con frecuencia el aula y realizar otras actividades de seguimiento al trabajo pedagógico. Esta situación generó la necesidad de incorporar en el 2010 la figura del/la coordinador/a docente con funciones y roles más relacionados con los procesos pedagógicos y curriculares sin quitarle al director/a del centro su rol de líder y gestor/a de todos los procesos y servicios educativos que se desarrollan en la escuela. Según técnicos/as consultados, en el momento presente existen dificultades de relacionamiento entre el/la director/a de los centros educativos y los/as coordinadores/as docentes por choque de funciones, pero una mirada más profunda podría indicar miedo de los directivos a perder poder en la jurisdicción del centro. No se debe olvidar la cultura autoritaria que prevalece en el sistema educativo.

Vistas las funciones del/la director/a de un centro educativo establecidas por las normativas vigentes y algunas de las dificultades en su desempeño, se presenta en el cuadro siguiente una relación entre las funciones del directora/a de centros educativos establecidas en la Ley General de Educación 66´97 y las competencias directivas sugeridas por la Red AGE (Gairín, 2009):

Competencias Directivas	Funciones del director de centros educativos, Ley 66´97
1. Planificación	Coordinar la formulación, aplicación y evaluación del plan de desarrollo educativo de su centro.
2. Pensamiento analítico	
3. Toma de decisiones	Propiciar la atención oportuna y el cuidado de la planta física, los mobiliarios y demás recursos técnicos y didácticos propios del centro bajo su dirección.
4. Comunicación	Cumplir con los procedimientos y normas de información de las direcciones generales que faciliten el seguimiento, análisis y planificación de los planes generales de la institución.
5. Orientación al aprendizaje	Garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos pedagógicos y administrativos del centro.
6. Resistencia al estrés	
7. Relaciones interpersonales	Propiciar la disciplina, convivencia y demás factores que intervienen en el ámbito escolar.
8. Trabajo en equipo	Coordinar las Juntas de Centros o de Plantel.
9. Negociación	Propiciar la atención oportuna y el cuidado de la planta física, los mobiliarios y demás recursos técnicos y didácticos propios del centro bajo su dirección. Otras funciones que se le sean asignadas al cargo por su superior inmediato en su área de competencia.
10. Innovación	
11. Espíritu emprendedor	
12. Liderazgo	Fomentar la descentralización
13. Coaching	Garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos pedagógicos y administrativos del centro.
14. Orientación al logro	Garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos pedagógicos y administrativos del centro.

Tabla 1. Comparación de las competencias del/la directora/a sugeridas por Red AGE y las funciones de los/as directores/as de centros de República Dominicana

En la tabla anterior se presentan algunas de las competencias directivas planteadas por Gairín (2009) que son incorporadas en las funciones asignadas al director/a de centro en la Ley 66´97, sin embargo otras competencias como el pensamiento analítico, la innovación, el espíritu emprendedor, y la resistencia al estrés están ausentes. De igual manera, competencias como el trabajo en equipo, el liderazgo, las relaciones interpersonales, que son competencias fundamentales para quien asume las funciones de dirigir, no son abordadas con todas las características que dichas competencias demandan.

12.3 La selección de directivos

La selección de los/as directores/as de centros educativos está normada por la Ley General de Educación 66´97, el Reglamento del Estatuto Docente del año 2003 y la Ley 41-08 sobre Servicio Civil y Carrera Administrativa. También por el decreto 639´03 en el que se establecen normativas y procedimientos de selección del personal directivo de los centros educativos en el país y se reglamenta la obligatoriedad del concurso de oposición para poder optar por el puesto de director/a. Los reglamentos y procesos de selección del/la director/a se describen con mayor detalle en la orden departamental 17´03 en la que el concurso de oposición se establece como condición indispensable para seleccionar el director/a y sub-director de centros educativos. A continuación se presenta una línea de tiempo sobre las normativas legales emitidas en los últimos años en la República Dominicana para reglamentar los procesos de selección del personal directivo de los centros educativo:

Este sistema responde a lo establecido en el Reglamento del Estatuto del Docente en su artículo 16 que señala "El ingreso a la carrera docente, cualquiera sea la clasificación, cargo y categoría, se efectuará mediante concurso de oposición de antecedentes profesionales, prueba de oposición y entrevista personal que establezca la Secretaría de Estado de Educación[34] sin discriminación por razones de credo, raza, sexo, o afiliación política". Estos concursos se efectuarán según lo establecido en el Art. 15 del mismo reglamento, siempre que existan vacantes. Además, la Orden Departamental 06-2010 y el Manual de Organización y Realización de Concursos de Oposición establecen los criterios, áreas y temas del concurso, e instruye sobre cómo realizar la convocatoria, las pruebas, las calificaciones y divulgación de la información.

Este último documento en su Art. 33 establece los requisitos de experiencia y grados académicos que deben presentar los postulantes: a) Maestría en Educación Mención Administración y Supervisión Educativa; b) Maestría en Educación cualquier mención diferente a la anterior; c) Maestría en cualquier área con habilitación docente y/o los 20 créditos pedagógicos que establece la Ley General de Educación 66`97; d) Especialidad en educación cualquier mención; y e) Licenciatura en Educación Administración y Supervisión Educativa.

El Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) muestra en un diagnóstico realizado en el 2010 que las ofertas de formación inicial en gestión, administración y supervisión educativa son muy bajas. Solo el 1% de la población que estudia educación entra a esta carrera. Esta baja en la oferta de programas de grado en el área de gestión se debe principalmente a que el Art. 14 del Estatuto Docente, establece "De conformidad con el artículo 136 de la Ley General de Educación 66´97, el ingreso a "la carrera docente" se inicia necesariamente con docencia de aula o en actividades afines a la enseñanza". Esto tiene como consecuencia que la formación de los directivos se desarrolle principalmente a través de programas de postgrado. Esta es la razón por la que los/as postulantes para los concursos de oposición para el cargo de director/a o subdirector/a en su mayoría llegan con el grado de licenciatura (el grado mínimo exigido) en otras menciones.

34 Hoy Ministerio de Educación.

En el nivel de post grado, solo el 20% de las universidades ofrecen maestrías en el ámbito de la gestión del centro educativo, no de forma regular sino cuando tienen suficientes solicitudes para conformar un grupo de postulantes o cuando se ofertan programas con becas por parte del Ministerio de Educación. El 90 % de los aspirantes que acceden a estos estudios de Maestría son becados por el Ministerio de Educación. A partir del 2008 las becas para cursar estos estudios han sido mínimas, apenas 338 becas a nivel nacional, por lo que las posibilidades de acceso a estos estudios por parte de los y las docentes para asumir los puestos de dirección son mínimas. A lo anterior se suma el hecho de que al inicio de la década pasada se ofertó una gran cantidad de becas para Maestrías mención gestión, administración y supervisión educativa por parte del Ministerio de Educación y a las mismas solo accedieron, en su mayoría, técnicos/as de los niveles nacionales, regionales y distritales siendo mínima la cuota de participación de docentes y directores en servicio de centros educativos. No fue el caso de nuestra universidad, el Instituto Tecnológico de Santo

Domingo, INTEC, que como se presenta más adelante, ha albergado desde el 1998 al presente unas 14 rondas de una Especialidad en Administración de Centros Educativos y a la cual ha accedido a través de becas del Ministerio alrededor de 400 directores/as y subdirectores/as en servicio y maestros/as aspirantes al cargo de director/a.

En el año 2001 se reglamentó la selección de directores/as y subdirectores/as de centros educativos a través de un concurso de oposición, y en para el 2003 se convirtió en una regla obligatoria para la entrada al sistema educativo público. A pesar de ello, en discusiones nacionales con la Asociación Dominicana de Profesores, ADP, el Ministerio no llegó a consenso para que los/as directores/as y subdirectores/as en servicio, cuando se estableció la normativa, fueran a concurso para permanecer en el puesto por lo que existe el reto y la gran deuda en la formación de una gran parte de los directores en servicio a nivel nacional. El proceso de evaluación en el que participan los/as postulantes al cargo de Director/a o Supervisor/a toma en consideración los siguientes factores:

Factores	Puntuación	Puntaje mínimo
Perfil profesional	15	
Propuesta para desarrollar el centro	25	
Prueba escrita	45	29
Prueba oral	15	
Prueba psicológica	Cumple, no cumple	
	100 puntos	**70 puntos**

Tabla 2. Puntuación de las pruebas de los concursos de oposición para ingresar a la carrera docente

El perfil profesional aporta 15 puntos al total y en el mismo se distribuye como sigue: la experiencia (6), la formación continua y el grado académico obtenido: Maestría (3), Especialización (2) y cursos de formación continua (4). Esto significa que las ponderaciones del nivel académico alcanzado, la formación continua en la que participa y la experiencia del aspirante al cargo de director/a, son muy bajas con relación a los demás factores.

Sin becas disponibles y sin el factor académico ponderado con una puntuación más elevada en los concursos de oposición, la necesidad de tener una formación de postgrado y participar en

programas de formación continua por quienes aspiren asumir la dirección de un centro educativo queda relegada a un segundo plano. Esta situación hace más difícil el aumento de los candidatos dispuestos a formarse de manera especializada para aspirar a dichos puestos.

El concurso contempla tres tipos de pruebas: escrita, oral (entrevista), y psicológica. Además, los postulantes deben realizar una propuesta escrita para desarrollar y mantener la sostenibilidad del centro educativo. Su valor es de 25 puntos y la misma es tomada en cuenta para el diálogo durante la entrevista. La prueba escrita, con un valor de 45 puntos, valora la capacidad para solucionar problemas de tipo administrativo, técnico y docente además de aspectos ortográficos y de coherencia. En su conjunto, en estas dos pruebas se concentra el mayor puntaje (70 puntos) del concurso. Para aprobar la prueba escrita, el postulante debe obtener un rendimiento mínimo del 65% (29 puntos de los 45 previstos). Para pasar a la prueba oral debe haber obtenido el puntaje mínimo en la prueba escrita y tener acumulado al menos 60 puntos en los demás factores. En general, en los distintos tipos de pruebas escritas los temas de planificación, solución de problemas, la comunicación de las ideas coherentemente y la ortografía son elementos fundamentales y de extrema relevancia en los concursos para la selección de este personal.

Las pruebas de evaluación psicológica utilizadas para la selección de los/as directores/as de centro son tres baterías de test: entre ellas está la CPA, la cual evalúa factores de personalidad tales como sociabilidad, solución de problemas, estabilidad emocional, impetuosidad, empuje, sensibilidad, suspicacia, imaginación, diplomacia, seguridad, rebeldía, individualismo, cumplimiento y tensión.

Otras pruebas utilizadas son el Test de CAPA adulto para evaluar la adaptación social y el test de Wonderlic, esta última es una prueba para medir la capacidad de resolver problemas y, la agilidad mental utilizando la lógica y la razón. La prueba se compone de preguntas de varios tipos que deben ser contestadas en un tiempo limitado con el mayor número de respuestas correctas. Los factores medidos son la habilidad cognitiva general, potencial para el empleo y potencial para la capacitación.

En estas pruebas se toman en cuenta las características descritas en el manual de organización de los concursos (mayo 2010): capacidad en el manejo de resolución de problemas, adaptación social (familia, comunidad, trabajo), facilidad para la comunicación oral y escrita, capacidad para ejercer un liderazgo positivo, imparcialidad en la toma de decisiones, buen manejo de las relaciones personales, buena salud y condiciones físicas necesarias para ejercer el puesto, capacidad creativa en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en las tareas propias del cargo, amplio sentido crítico, comprensión, sinceridad, tolerancia y veracidad.

De lo anterior se colige que el proceso de selección de los/as directivos/as de centros educativos en la República Dominicana es un proceso reglamentado, con procedimientos de organización claramente establecidos y con altos niveles de participación de las distintas instancias en el proceso de selección. Sin embargo, los actores participantes expresan que la logística se desarrolla con ciertos niveles de desorganización y perciben que el personal responsable de la ejecución del proceso está poco preparado. En el último concurso realizado en el 2010 la convocatoria sobrepasó las expectativas en términos de cantidad de postulantes, los equipos se prepararon para recibir 1,500 solicitudes y se recibieron 9,000 lo que provocó que el proceso se percibiera como caótico. Se hace necesario revisar la aplicación de los procedimientos y la asignación de responsabilidades para mejorar dicho proceso.

Otra de las dificultades identificadas es que no existe coherencia entre las pruebas para los concursos de oposición y el perfil de puesto de dicho cargo. También se hace necesario revisar el peso asignado a algunas competencias evaluadas en las pruebas y la ausencia de otras, fundamentales para realizar las tareas y funciones de un directivo. Al entrevistar algunos de los actores que dirigen y participan del

proceso, afirman que cada área se concentra en realizar la prueba que le corresponde, no existe una adecuada coordinación entre los equipos y no se evidencia coherencia entre las pruebas psicológicas y académicas.

En la siguiente tabla se presenta una comparación entre las competencias del/la directora/a sugeridas por la RedAGE y los elementos evaluados en los concursos de oposición para la selección de cargos directivos en República Dominicana.

Competencias Directivas	Pruebas utilizadas	Contenidos
1. Planificación	Propuesta para desarrollar el centro.	Planteamiento de la solución de un problema con objetivos y acciones.
2. Pensamiento analítico	Prueba psicológica, prueba escrita.	Amplio sentido crítico. Habilidad cognitiva general.
3. Toma de decisiones	Prueba psicológica, prueba escrita.	Imparcialidad en la toma de decisiones.
4. Comunicación	Prueba oral y escrita.	Facilidad para la comunicación oral y escrita.
5. Orientación al aprendizaje	Documentación perfil profesional.	Formación continua, cursos realizados en los últimos años.
6. Resistencia al estrés	Prueba psicológica.	Estabilidad emocional.
7. Relaciones interpersonales	Prueba psicológica.	Adaptación social: familia, comunidad, trabajo. Buen manejo de las relaciones personales: Comprensión, sinceridad, tolerancia y veracidad.
8. Trabajo en equipo		
9. Negociación	Prueba escrita. Prueba oral.	Capacidad en el manejo de resolución de problemas.
10. Innovación	Propuesta para desarrollar el centro.	Capacidad creativa en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en las tareas propias del cargo.
11. Espíritu emprendedor		
12. Liderazgo	Prueba psicológica.	Capacidad para ejercer un liderazgo positivo.
13. Coaching		
14. Orientación al logro	Prueba psicológica.	

Tabla 3. Comparación de las competencias del director sugeridas por Red AGE y los evaluados en la selección de directores/as

Al observar la tabla anterior se visualiza que diez de las competencias propuestas por la RedAge han sido tomada en cuente en esta evaluación, aunque no todos los elementos y contenidos de dichas competencias se incluyen en la evaluación. Además, competencias fundamentales como el coaching, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y el liderazgo no reciben puntuación en la evaluación para el cargo directivo.

12.4 La formación

Las tablas siguientes muestran la cantidad de directores/as que laboran en los distintos centros educativos públicos y privados de la República Dominicana. Estos datos permiten hacer una valoración de la cantidad de personal que debería estarse capacitando en las funciones directivas en toda la geografía nacional:

SECTOR			TOTAL GENERAL
PUBLICO	PRIVADO	SEMIOFICIAL	
6,931	3,752	303	**10, 986**

Tabla 4. Cantidad de Directores/as por sector (Datos de la Oficina de Planificación y Desarrollo MINERD 2010)

Inicial y Básica	Media	Adultos
5,256	**1,105**	**742**

Tabla 5. Cantidad de Directores por nivel del sector público (Datos de la Oficina de Planificación y Desarrollo MINERD 2010)

En el año 1997 se pone en vigencia el Sistema Nacional de Formación y Desarrollo del Personal Directivo, Docente, Técnico y Administrativo del Sector Educativo (Ordenanza 5´97), que estableció normativas generales sobre la formación docente. Para el año 2000 se puso en funcionamiento el Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM), el cual tiene como función coordinar la oferta de formación y poner en ejecución las políticas de formación y capacitación del personal directivo, docente, técnico y administrativo del sector educativo, manejándose como una institución descentralizada del Ministerio de Educación. En el año 2002 mediante la Ordenanza 1´2002, se establece el Estatuto Orgánico del Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU) que es la institución estatal destinada a la formación de recursos humanos para el sector educativo, de acuerdo con la legislación vigente. En el 2004 se estableció el Sistema Nacional de Formación Docente (SEE, 2004), el cual tiene entre sus funciones definir las políticas nacionales de formación las cuales ejecuta a través de sus seis subsistemas: reclutamiento y selección, formación profesional inicial, orientación profesional, formación continua, estudios del nivel de postgrado, e investigación y evaluación. En las últimas dos décadas el país ha realizado grandes esfuerzos por la profesionalización de los y las docentes, sin embargo según los datos del diagnóstico elaborado en el marco del Plan Decenal 2008-2018 (MINERD, 2008) las Instituciones de Educación Superior (IES) presentan una serie de debilidades que van en detrimento de la carrera docente. Estas son:

- Las IES no disponen de modelos curriculares propios, ni planes de estudio diferenciados que respondan a su misión.
- Los fundamentos pedagógicos, programas y recursos didácticos de la mayor parte de las IES muestran incoherencia con la visión y misión declaradas.
- Se evidencia en las IES ausencia de líneas de investigación.
- La mayoría de los/as profesores/as formadores/as de docentes carecen del dominio de las TIC.
- Las IES dominicanas no cuentan con una plantilla de profesores con altos niveles de formación académica.
- Los/as formadores/as no manejan adecuadamente el enfoque curricular vigente y en el aula muestran un desempeño marcadamente pobre.

Esto plantea la necesidad de revisar y reflexionar sobre el tema de la formación docente, y sobre las respuestas a las preguntas sobre qué competencias abordar, cómo desarrollar la formación, con cuáles metodológicas, con cuáles enfoques y recursos trabajar, y a quién se entregará la tarea de facilitación de los procesos de formación docente.

En el año 2009, el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) decidió realizar una evaluación de las carreras de educación a nivel de grado y desarrollar un proceso de revisión y reforma al diseño del programa y a las metodologías utilizadas en la formación docente. Además, junto al Ministerio de Educación (MINERD) se ha estado definiendo el perfil de desempeño docente y los estándares para la formación.La formación inicial de los directivos tiende a ser en un área que no es en gestión del centro, por lo que la misma se realiza, casi siempre en programas de postgrado. Desde el 2004 a la fecha, el Ministerio de Educación a través de INAFOCAM, ha auspiciado la formación de postgrado del personal directivo. A estos fines se han desarrollado un conjunto de programas con un total de 1,642 participantes, lo cual representa el 15 % de la población total de directores/as del país en el sector público y privado. Estos programas son los siguientes:

1. Maestría en Gestión de Centros Educativos 2. Especialización en Gestión de Centros Educativos 3. Maestría en Alta Gerencia 4. Especialidad En Planificación y Gestión de Centros 5. Gestión de Centros Educativos 6. Doctorado en Liderazgo Educacional 7. Maestría en Formación de Líderes Educacionales	8. Maestría en Ciencias de la Educación mención Gestión de Centros Educativos 9. Especialidad en Administración Financiera 10. Especialidad en Alta Gestión Empresarial 11. Maestría en Gerencia y Productividad 12. Maestría en Gestión del Talento Humano 13. Maestría en Gerencia Educativa 14. Especialidad en Gestión Escolar

Años	Cantidad de participantes
2010	2
2009	1
2008	376
2007	355
2006	594
2005	83
2004	160
2003	0
2002	71
	1,642

Tabla 6. Cantidad de participantes en la formación desde 2002 al 2010

Del 2002 al 2004 se evidencia poca participación del personal directivo en programas de formación, apenas un 2.1% de la población total de directores a nivel nacional. Durante ese periodo las prioridades fueron el diseño del plan estratégico del INAFOCAM que orientara su organización y desarrollo, la definición del Sistema Nacional de Formación Docente y los programas de formación inicial, entre otros. Del 2005 al 2008 fue el periodo de mayor participación del personal directivo en programas de formación, con un total de 1,408 participantes para un 12.8 % de la población total de directores. Del 2009 a la fecha las participaciones han sido mínimas y las mismas han sido en programas de doctorado y maestría.

Esto evidencia como en los cambios de gestión en el Ministerio de Educación cambian las prioridades de formación y los énfasis de la misma. En marzo del 2011 la actual Ministra de Educación, a pocos días de asumir el cargo, declaró que durante su gestión se iniciará el proceso de diseño y puesta en ejecución de la escuela de directores a nivel nacional. Ella fue viceministra de educación en el periodo 2004-2008, fecha en que se reporta en INAFOCAM el mayor número de programas de formación para directores. Si bien es cierto que para el año 2009 las ofertas de formación al personal directivo bajaron drásticamente, existen evidencias de que el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM, estaba en una fase de definición de una propuesta de formación continua para los directores de centros educativos del sector público, titulada "Formación para la dirección y la gestión de instituciones escolares de la República Dominicana", diseñada por técnicos nacionales y docentes del Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona con el auspicio de la Agencia Española de Cooperación Internacional, AECI. Este programa de formación aborda los temas del proyecto educativo de centro, la gestión curricular, la gestión organizativa e innovación, la gestión institucional, la gestión de los recursos y el sistema de relaciones.

Analizando este programa a la luz de las competencias del personal directivo de Gairín (2009) se puede destacar que implícitamente aborda la mayoría de dichas. Es un programa bastante completo para el personal directivo por los temas que afronta, aunque es importante revisar los procesos metodológicos para que los mismos estén relacionados al ejercicio de las funciones del director y el equipo de gestión, además de ser realizados con un proceso de acompañamiento y seguimiento.

Otra de las acciones relevantes fue la creación, en el año 2010, de la Dirección de Gestión Educativa del MINERD, responsable de apoyar a los distintos niveles en la conformación y seguimiento de los equipos de gestión y el personal directivo, además de definir junto al INAFOCAM las políticas y programas de capacitación para los/as directores/as de centros educativos.

Este proceso de revisión de la formación del personal directivo lleva a visualizar temas claves que requieren atención tales como: a) la necesidad de tener un perfil docente que ayude a definir los elementos de la formación y permita establecer las competencias que se espera que exhiban los/as egresados/as de la carrera docente; b) la realidad de que las personas que optan por la carrera docente entran a dicha carrera mal formados y no siempre por vocación a lo cual se suman los bajos requisitos que tienen las universidades para entrar a la carrera de educación; c) la calidad de la formación en las instituciones de educación superior es deficitaria en sentido general; d) los/as docentes en servicio evidencian tener bajos niveles de desempeño que responden a su pobre nivel de formación; y, d) existe una baja inversión en la educación dominicana que limita la transformación de este estado de situación.

Las IES dominicanas también han ofrecido y ofrecen programas de formación para los/as directivos/as de centros educativos. Entre los programas desarrollados por nuestra universidad, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC, se destacan el programa de educación permanente Capacitación de Directores y Directoras del Nivel Básico, auspiciado por EDUCA/PIPE, las especialidades en Administración y Supervisión Escolar y la de Gestión y Administración de Centros Educativos, que en el 2009 se transformó en la Maestría en Gestión de Centros Educativos.

El programa de capacitación citado se inició en 1991 y concluyó en 1996 con la participación de 218 directivos. Entre los resultados más importantes se encuentran el cambio de actitud de los/as participantes reflejado en la motivación y mayor compromiso para lograr aprendizajes de calidad en su centro educativo y en el cambio a estilos gerenciales más participativos. Se refleja también en la mejora en los procesos educativos, especialmente en la supervisión y puesta en práctica de innovaciones propuestas en los talleres desarrollados y en la creación de una comunidad de interaprendientes propiciada por el componente de acompañamiento del programa.

Muchos de los/as participantes en este programa se motivaron a seguir su formación participando en un programa de especialidad en Administración y Supervisión Escolar. Como consecuencia de los resultados positivos de los programas de capacitación y especialidad anteriores, se diseñó la Especialización en Gestión y Administración de Centros Educativos (González, 1997) del cual ha egresado más de 400 directivos en las 14 rondas realizadas. En el año 2009 este programa fue transformado en la Maestría en Gestión de Centros Educativos (González, 2009). El mismo se propone la creación de núcleos de directores/as y equipos directivos capaces de reflexionar sobre su práctica, de planificar y ejecutar políticas institucionales a corto, mediano y largo plazo, y, la actualización en los saberes pedagógico-administrativos de los participantes. También, promueve el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permitan a los directivos convertirse en líderes de su comunidad, promoviendo excelentes relaciones entre el personal del centro y entre éste y la comunidad. Al concluir el programa cada participante deberá haber elaborado y estar implementando en su centro el Proyecto Educativo del Centro, el Proyecto Curricular, los Proyectos de Aula, el Programa de Supervisión y de Acompañamiento de Maestros y Maestras de su centro y al menos un proyecto de integración con la comunidad.

Aunque este programa no ha sido diseñado por competencias sus objetivos describen muchas de las propuestas por la RedAGE. Esto se refleja en los propósitos antes señalados y en el perfil del/la egresado/a propuesto donde se establece que al concluir el programa los/as participantes serán capaces de planificar los procesos que se desarrollan en su centro educativo con miras al logro de una mayor calidad y organizarlo acorde con las reglamentaciones vigentes. Además, se espera que sean capaces de animar los procesos pedagógicos que aseguren la calidad académica, gestionar los recursos del centro y promover las relaciones entre el centro y la comunidad, entre otros.

El programa se ofrece en la modalidad semipresencial (presencial y virtual) y su metodología de desarrollo tiene un componente de acompañamiento a los participantes, en la ejecución en sus centros educativos, de las propuestas teóricas de las diferentes asignaturas. Mediante este proceso de acompañamiento se busca desarrollar la autorreflexión, la autonomía profesional y el empoderamiento de los conocimientos y estrategias desarrollados durante la realización del programa. El acompañamiento apoya principalmente el diseño, elaboración y puesta en marcha del Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular, las Programaciones de Aula y el Programa de Supervisión y de Acompañamiento de Maestros y Maestras de su institución. También promueve la valoración de la participación de los diferentes actores en el proceso de diseño y elaboración de los proyectos citados.

12.5 Evaluación de desempeño

En general la evaluación del desempeño se maneja como actividad puntual, no como un proceso continuo que permite valorar desde distintas perspectivas la realidad, los aprendizajes o el desempeño de las personas. Esto se evidencia, entre otras, por la manera en que se han desarrollado los procesos de evaluación en el país, con largos periodos de tiempo entre una y otra. Hasta la fecha se han realizado tres procesos de evaluación de desempeño docente, el personal directivo entre ellos, a nivel del sector público: 1993, 1999, 2008 y todos ellos atados a la entrega de incentivos.

El equipo de la mesa de evaluación de la consulta nacional de educación, Metas 2021, concluyó que las evaluaciones del desempeño realizadas hasta la fecha en el país han sido: “masivas, puntuales, obligatorias y atadas a incentivos económicos, no ligados a la promoción dentro de la carrera docente, como tampoco al diagnóstico y mejoramiento de la gestión pedagógica e institucional” (Consulta nacional educativa. Metas 2021, 2010).

Otro de los elementos que merecen reflexión es el propósito por el que se ha realizado a dichas evaluaciones, principalmente orientadas a la mejora de los niveles salariales y aplicación de incentivos. La permanencia en el cargo no depende de sus resultados, vale preguntar, ¿cómo pretende el país contar con un sistema de evaluación relacionado a la mejora continua, al desarrollo personal y profesional si desde la gestión del Ministerio de Educación se modela una evaluación con carácter parcial, temporal y relacionado a temas de incentivos o de reformas salariales? La gran interrogante que se presenta, y un reto a vencer es, ¿qué se busca conseguir con el diseño y desarrollo de un proceso de evaluación? La evaluación del desempeño debe buscar la mejora continua en el desempeño de las funciones de los/as evaluados/as, logrando así, tanto el desarrollo personal como institucional e identificar debilidades del personal directivo, para de esta forma contribuir con una gestión de calidad. En este sentido, Valdés afirma “La evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización…” (Valdez, 2006). Si por el contrario la evaluación se diseña con el único propósito de tener elementos de referencia a la hora de hacer ajustes salariales y aplicar incentivos, se limita enormemente la potencialidad de dicho proceso.

Para realizar la reflexión sobre la evaluación del desempeño del personal directivo se tomará como referente la última evaluación del desempeño realizada en el país (Domínguez, 2009). En el informe final se reportó que las personas evaluadas ocupaban los cargos de directores/as, profesores/as, orientadores/as y psicólogos/as, secretarias/os docentes y bibliotecarios/as. El

proceso metodológico utilizado fue la heteroevaluación, apoyado en varias fuentes para obtener la valoración del desempeño. Las fuentes utilizadas fueron la autoevaluación, la evaluación de una instancia a otra, el registro de grado (en el caso de los maestros) y la autoevaluación de centros. Se evaluaron 83,110 tarjetas[35]. La distribución por cargo de las tarjetas evaluadas fue la siguiente: (Domínguez 2009).

Cargo	Personas	Tarjetas
Directores	5,499	9,140

Tabla 7. Distribución de cargos evaluados

El objetivo de esa evaluación del desempeño fue "Evaluar el desempeño docente de unas 60,000 personas, con alrededor de 90,000 tarjetas de todas las modalidades y niveles, en todos los centros educativos del sector oficial, con el fin de obtener una valoración sistemática de la actuación del personal docente a nivel de centro educativo en relación con el rol profesional para el que ha sido contratado…" (Domínguez, 2009).

El personal con cargo de director fue evaluado por el/la directora/a distrital como su superior, por el/la subdirector/a como su colaborador/a, y por los/as docentes del centro como sus subalternos/as, además de realizar una autoevaluación.

	Calificación según puntuación total								Total	
	No Satisfactorio		En Desarrollo		Muy Satisfactorio		Destacable		Casos	%
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%		
Director	21	.3%	551	7.6%	4,364	59.8%	2,362	32.4%	7,298	100.0%

Tabla 8. Calificación según puntuación total (Domínguez 2010)

Si se observa la tabla anterior, presentada en el informe de evaluación citado, se puede notar que el 92. 2 % de los participantes recibió una calificación de muy satisfactoria o destacable. Estos resultados contrastan con los bajos aprendizajes de los estudiantes y el reporte de los técnicos del bajo nivel de desempeño de muchos directores. La pregunta a estos resultados es, ¿qué pasó?, ¿por qué esta evaluación arroja estos altos niveles de desempeño, sin embargo los centros evidencian bajos niveles de ejecución en los indicadores de calidad como rendimiento, deserción, ausentismo, sobre edad, repitencia, entre otros? El informe concluye que las calificaciones fueron tan altas por varias razones, una de ellas es la vinculación de la calificación con los incentivos y salarios, lo que trajo como consecuencia que la autoevaluación y la coevaluación obtuviera puntuaciones altas por encima del 85%. Se señala también respecto al desempeño de los directores/as que "los más altos promedios se estuvieron en la autoevaluación, seguida por las puntuaciones asignadas por docentes o subalternos y los más bajos en la evaluación de una instancia a otra correspondieron a las puntuaciones asignadas por el superior inmediato" (Domínguez 2010).

El cuadro siguiente presenta los indicadores tomados en cuenta en la evaluación del desempeño citada en relación con las competencias directivas sugeridas por la Red AGE (Gairín, 2009):

35 Las tarjetas representan las tandas de trabajo (matutina, vespertina o nocturna) que tiene un docente; se puede tener hasta un máximo de dos tarjetas por docente.

Competencias Directivas	Indicadores evaluados
1. Planificación	Diseño de un proyecto educativo de centro. Evaluación anual de la eficiencia y eficacia del centro.
2. Pensamiento analítico	Evalúa anualmente la eficiencia y eficacia del centro.
3. Toma de decisiones	Toma de decisiones consensuadas con la comunidad.
4. Comunicación	Comunicación clara y oportuna. Comparte los resultados de la evaluación con los integrantes de la comunidad escolar y la educativa.
5. Orientación al aprendizaje	Uso de la mayor parte del tiempo en la escuela en actividades de aprendizaje de los alumnos. Cumplimiento del calendario escolar. Cumplimiento de la jornada de clase.
6. Resistencia al estrés	
7. Relaciones interpersonales	Orden y seguridad en la escuela. Muestra altas expectativas sobre el personal. Mantiene buenas relaciones con la comunidad.
8. Trabajo en equipo	Nivel de participación de los integrantes del centro en su elaboración. Promoción del trabajo en equipo. Promoción de la participación de los padres y madres. Presentación con oportunidad de los resultados de los procesos a las instancias correspondientes.
9. Negociación	Uso de la mayor parte del tiempo en la escuela en actividades de aprendizaje de los alumnos. Promueva la planificación didáctica entre el personal docente. Establece alianzas externas para mejorar la eficiencia del centro educativo. Comparte la consecución de los objetivos del centro con sectores influyentes de la comunidad.
10. Innovación	
11. Espíritu emprendedor	
12. Liderazgo	Capacidad de gestionar recursos necesarios para el desenvolvimiento del centro. Planificación, dirección, seguimiento y supervisión de las labores del personal. Propicia la reflexión en el centro educativo. Cumple y hace cumplir los reglamentos internos del centro.
13. Coaching	Proporciona apoyo con oportunidad
14. Orientación al logro	Da seguimiento a la aplicación del currículo en el aula.

Tabla 9. Comparación de las competencias del/la directora/a sugeridas por Red AGE la evaluación de desempeño

Al comparar los indicadores de la evaluación del desempeño docente con las competencias del personal directivo sugeridas por Gairín (2009) se observa que algunas de las competencias son tomadas en cuenta, otras están más cargadas en término de los indicadores, y se observa la ausencia de indicadores en algunas de las competencias como las de resistencia al estrés, innovación y espíritu emprendedor.

12.6 Desarrollo profesional y su vinculación con las competencias

Uno de los temas que no pueden quedar fuera en cualquier reflexión sobre el personal docente con cargo directivo, es el tema de la identidad, vista desde el compromiso con su desarrollo como ser humano y con su práctica profesional, orientado al logro, al desarrollo de una carrera con visión de futuro.

Aunque desde 1996 el país mejoró la oferta laboral para quienes asumen la carrera docente, todavía la sociedad la sigue percibiendo como la carrera peor pagada y ejercida por personas con bajo nivel de formación. A pesar de su desvalorización social, la carrera docente, sigue siendo una carrera apetecida por los segmentos más pobres de la sociedad por la estabilidad económica que promete y por la seguridad en el cargo que ofrece ser empleado público. Es difícil hablar de identidad y compromiso hacia una carrera elegida por estas razones. Es fundamental elevar la autoestima del docente para lograr la identidad y el compromiso con la labor que realiza.

Será necesario que el Ministerio de Educación emprenda pasos importantes hacia el abordaje del tema del compromiso y la identidad del/la docente, formulando políticas educativas pertinentes, en las que el Estado se comprometa con la atención y mejora de las condiciones laborales y con procesos de capacitación y acompañamiento, para que los/as docentes, los directivos entre ellos, tengan un trabajo digno y reconocido por la sociedad. Una gran cantidad de directores/as de centros educativos manifiestan estar cansados/as, o evidencian estar enfermos/as, y, a pesar de que algunos/as han cumplido su periodo de tiempo en servicio, no se jubilan a la espera de que se aumente el salario de su cargo. Lo anterior trae como consecuencia que una parte importante del personal directivo está desgastado, sin iniciativas y actuando con el menor de los esfuerzos.

Se trata, entonces, de pensar en la salud laboral de los/as directores/as de centro, de construir un ambiente de trabajo adecuado con las condiciones requeridas para desarrollar su trabajo con dignidad. Si se observan los cuadros de análisis sobre las competencias del/la director/a se evidencia que una de las competencias ausentes en los procesos de evaluación para la selección, la evaluación del desempeño y los procesos de formación es la competencia de resistencia al estrés; esta no se aborda en ninguno de los procesos descritos, sin embargo se reconoce que el cargo de director/a es muy estresante debido a la multidimensionalidad de su rol.Otro de los puntos fundamentales en la reflexión sobre el personal directivo o personal docente, es el tema de la autoestima, de la visión de futuro, esa fuerza interior que impulsa a tener aspiraciones, proactividad y avanzar en la vida, tener iniciativa y no estar a expensas de que las cosas ocurran porque otros toman las decisiones, o por simple clientelismo político. En un estudio realizado por Molina (2009) “Reflexiones en torno al perfil psicológico del personal de nuevo ingreso al sistema educativo a través del concurso de oposición” realizado con los aspirantes a docentes y directores que participaron en las pruebas del concurso de oposición del 2009, se valoraron las competencias vinculadas a las relaciones interpersonales, la orientación al logro, los procesos de aprendizaje y las actitudes de proactividad, y se encontró un

alto porcentaje de sujetos quedaron en los niveles muy bajo, bajo y normal bajo. En este sentido, ella afirma que "se encontró una alta concentración de sujetos puntuados en el extremo inferior, expresando bajos niveles de aspiración y una personalidad sumisa, lo cual se relaciona con una actitud profesional poco proactiva y con bajas expectativas de logro" . La autora del estudio señala que los datos de las quince regionales educativas donde fue aplicada la prueba, evidencian que la afirmación anterior es una tendencia generalizada del perfil psicológico de los/as postulantes. En otro sentido, el mismo estudio refleja, en lo que concierne a las pruebas de personalidad, resultados razonables en las escalas de control emocional, lo cual sugiere muy buena estabilidad emocional y buena capacidad de interacción y ajuste social. A pesar de ello en las conclusiones del estudio se destaca la necesidad de "trabajar los procesos de razonamiento, solución de problemas, capacidad de abstracción, así como todos los procesos que promueven la comprensión y el razonamiento lógico".

Otro tema que en los últimos años se ha convertido en un gran reto para el personal directivo nacional y todos los docentes, es el referido al manejo y uso de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Las bajas competencias tecnológicas de la generación a la cual pertenece la mayoría de los directores del país son una realidad que nadie desconoce y que representa un gran reto para las políticas de formación. El INTEC concluyó en mayo pasado un diplomado virtual "Gestión Escolar y Liderazgo de los Cambios en la Educación" dirigido a 30 directores/as de centros en el marco de un proyecto regional con la Organización Universitaria Interamericana (OUI), su red RIFOMA y el financiamiento de la OEA, en el que se experimentó una deserción cercana al 50% debida, principalmente, a las dificultades en el manejo de la tecnología.

En los últimos diez años se han realizado grandes esfuerzos por insertar las tecnologías de la información y de la comunicación en el sistema educativo. Se implementó el Sistema de Gestión de Centros Educativos (SGCE), que tiene como una de sus funciones proveer informaciones actualizadas del sistema educativo. Este sistema en el cual los directores deben registrar la matrícula de estudiantes e informaciones sobre el centro, entre otras informaciones, ha obligado a los directores/as de centro a mejorar sus destrezas tecnológicas.

Una de las acciones importantes desarrolladas desde el Ministerio de Educación para cerrar la brecha tecnológica es la entrega de laptops de última generación a 1.571 directores de centros escolares, conectados a un nuevo y moderno sistema de información en tiempo real, dentro del proyecto "La Escuela Conectada al Siglo XXI", el cual contempla dotar de laptops a todos/as los/as directores/as de centros educativos.

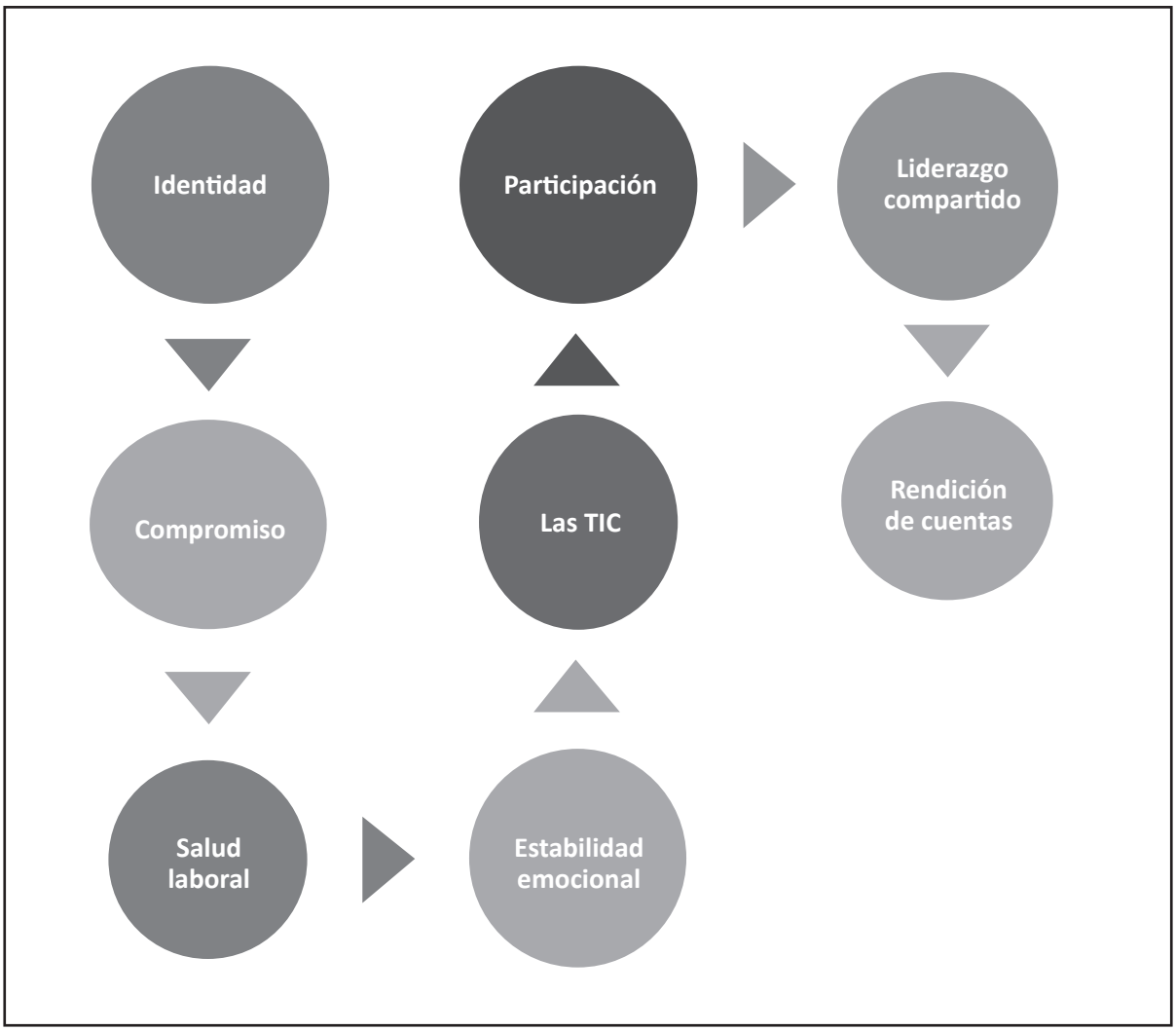
Además del tecnológico, el/al director/a del centro educativo enfrenta otro gran reto: el de la participación y la ampliación de los procesos de democratización de la escuela. Urge transitar del viejo rol de jefe/a, de concentración del poder a un espacio de diálogo, de comunicación abierta; aceptar un nuevo paradigma en el que se requiere mayor capacidad de comunicación, de tolerancia, de compartir el poder, de reconocer las equivocaciones, aprender del error como una oportunidad de mejora y convertir el centro en una comunidad de aprendizaje. Esto requiere de una gran trasformación del ser y el hacer que demanda tiempo, acompañamiento y paciencia para lograr un gestor participativo y democrático.

El contexto presente reclama un nuevo liderazgo, que la concepción individualista pase a un segundo plano, y de paso al liderazgo compartido, al trabajo en equipo y a los procesos colaborativos. En un país como el nuestro donde existe un sistema presidencialista, donde los actores del sistema educativo utilizan la frase "*me bajaron una línea*" este cambio representa un gran desafío, por lo que

es necesario impulsar la transformación de concepciones y de prácticas que han sido legitimadas por la sociedad dominicana.

Finalizando, otro de los elementos de los que adolece el sistema educativo del sector público es la rendición de cuentas; el personal directivo no tiene la cultura de rendir cuentas a la comunidad educativa, de presentar memorias de la gestión y dar a conocer lo realizado a lo largo de un período, compartiendo logros, debilidades y costos. Lograr que el personal directivo muestre las evidencias de la labor realizada, rinda cuenta de sus acciones, será un paso importante de la democratización de la labor directiva.

Sintetizando lo anterior, el desarrollo profesional de los directores de centros educativos, además de una actitud de actualización permanente en el tema de la gestión escolar, supone:



12.7 Conclusiones

Al hacer esta mirada general de las funciones, la selección, formación, y evaluación del desempeño de directores/as de centros educativos de la República Dominicana llegamos a las siguientes conclusiones:

Existen normativas y procedimientos claramente establecidos en los distintos temas abordados: la República Dominicana cuenta con leyes y reglamentos que permiten accionar bajo criterios y normativas unificadas.

Se ha iniciado en la República Dominicana un proceso transparente de selección de personal que fortalece el sistema democrático del país, el cual no está vinculado a orientaciones político-partidarios o de relaciones primarias para lograr llegar a la posición de director/a de centro educativo, sino que responde a criterios, competencias y perfil de los aspirantes.

Para que este proceso de selección se siga fortaleciendo es necesario revisar la metodología utilizada, colocando la mirada no en las pruebas sino en las competencias que el postulante debe evidenciar. Esta mirada ayudará a determinar: a) si las competencias no alcanzadas por el postulante son características fundamentales para asumir el puesto y lo descalifican, b) si está cualificado, cuáles son los puntos débiles del postulante para visualizar y definir procesos de formación continua.

Otro de los aspectos a considerar es el diseño de un manual de funciones que exprese con claridad las funciones de los/as directores/as junto con los parámetros para su selección y la evaluación del desempeño. Este manual deberá ser conocido por todos los actores del sistema educativo dominicano

El sistema educativo dominicano cuenta con un personal directivo con pocas competencias para el ejercicio de este puesto debido por un lado a la baja formación inicial de los aspirantes y por el otro, a un sistema de formación disperso y atomizado en el que cada institución educativa, proveedora de los servicios de formación, diseña su propuesta sin responder a un perfil que responda a las necesidades del sistema educativo.

En tal virtud, es necesario repensar la formación continua del personal directivo en servicio con una visión distinta, más relacionada a la práctica y al centro educativo como espacio de formación, con una reflexión continua, apoyado por procesos de acompañamiento y seguimiento en la acción. En el país existen experiencias exitosas de procesos de formación desde el centro educativo implementando la estrategia de acompañamiento como medio de acercamiento y construcción de saberes. Para lograr esto será necesaria una mayor inversión por parte del Estado en el sistema educativo dominicano.

La evaluación de desempeño ha sido utilizada no como un proceso de mejora y oportunidad para lograr la calidad educativa sino como una herramienta puntual y temporal para la aplicación de incentivos y escala salarial.

La evaluación de desempeño aunque es reglamentada en la ley General de Educación 66`97 y el Estatuto Docente, aún no forma parte de la cultura institucional del sistema educativo dominicano. Es necesario que ésta se realice de manera continua, como parte del desarrollo personal e institucional; para esto se necesita diseñar un sistema de evaluación de desempeño que parta del perfil de los puestos y los estándares de desempeño. Los resultados de su aplicación deben servir para tomar decisiones sobre el personal docente y directivo en términos de formación, seguimiento, acompañamiento y retiro del puesto si se reporta de manera permanente bajos niveles de desempeño. Es fundamental relacionar la evaluación de desempeño con el desarrollo y la mejora de la labor docente.

Además del desarrollo profesional del/la director/a de centros educativos, existe la necesidad imperiosa de mejorar las condiciones laborales, de vida, de formación, y de crecimiento personal en cuanto a su autoestima, su identidad y compromiso con la carrera docente.

Las investigaciones, los científicos de la educación, han planteado de muchas formas que la gestión educativa es un pilar para mejorar la calidad de la educación. Esto implica que es fundamental prestar atención a la figura del director/a de centro, a sus condiciones profesionales y personales, a la calidad de su formación y al proceso de seguimiento y acompañamiento de su labor para que este actor pueda responder a las expectativas que la sociedad tiene de su rol.

12.7 Referencias bibliográficas

Castillo, G. (2010). *Programa de Formación Inicial para Docentes del Nivel Básico: Análisis del Diseño Curricular y del Área Pedagógica. Estudio de Casos.* Ponencias presentadas en Seminario Interinstitucional Reformulación de la Formación Docente en República Dominicana. Santo Domingo, 2010. Obtenido de http://fdocenterd.wordpress.com/ el 16 de febrero de 2010.

Dauhajre, A. (2002). *Estudio sobre "Los maestros en República Dominicana: Carreras e incentivos"*. Banco Interamericano de Desarrollo. Santo Domingo. R. D.

Domínguez, L. (2009). *Proceso y resultados de la Evaluación del Desempeño del Personal Docente de la Secretaría de Estado de Educación*. Ministerio de Educación.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. (2004). *Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos con Resultados Destacables en las Pruebas Nacionales*. Santo Domingo. R. D.

Flores, R. (2010). *Notas sobre formación de maestros.* Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. *Ponencias presentadas en Seminario Interinstitucional Reformulación de la Formación Docente en República Dominicana.* Santo Domingo, 2010.Obtenido de http://fdocenterd.wordpress.com/ el 16 de febrero de 2010.

González, N. (1997). *Especialización en Gestión y Administración de Centros Educativos*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC.

González, N. (2009). *Maestría en Gestión de Centros Educativos*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC.

Grupo Gestión Moderna. (2010). *Estudio sobre la evaluación de la calidad de la educación inicial*. Santo Domingo. R. D.

Oficina Nacional de Administración y Personal, ONAP. (1991*). Ley 14-91. Servicio Civil y Carrera Administrativa*. República Dominicana.

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM. (2004). *Ordenanza 8´2004, que establece el Sistema Nacional de Formación Docente*. Santo Domingo, R. D.

Ministerio de Educación. (2010). *Boletín Estadístico 2008-2009*. República Dominicana.

Ministerio de Educación. (2010). *Orden Departamental 06-2010*. República Dominicana.

Ministerio de Educación. (2010). *Manual de organización y realización del concurso para seleccionar Directores y Subdirectores para centros educativos públicos*. República Dominicana.

Molina, C. (2009). *Reflexiones en torno al perfil psicológico del personal de nuevo ingreso al sistema educativo a través de concurso de oposición.* Ponencias presentadas en Seminario Interinstitucional Reformulación de la Formación Docente en República Dominicana. Secretaría de Estado de

Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Santo Domingo, 2010. Obtenido de http://fdocenterd.wordpress.com/ el 16 de febrero de 2010.

Oficina Regional Internacional de la Educación para América Latina. (2010). *Informe sobre Formación Docente en América Latina, Estudio de Casos: Chile, Nicaragua, Perú y República Dominicana.*

Organización de Estados Iberoamericanos, Ministerio de Educación. (2010). *Consulta Nacional Metas Educativas 2021*. Mesa de Evaluación. Santo Domingo. R. D.

Oviedo, R. D. (1994). *"Manual de Procedimientos para el Acompañamiento y Seguimiento en los Centros Educativos Públicos*". Secretaria de Estado de Educación. Santo Domingo. R. D.

Secretaria de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1994). *Fundamentos del Currículo (Tomo I)*. República Dominicana.

Secretaria de Estado de Educación y Cultura. (1997). *Ley General de Educación 66´97*. República Dominicana.

Secretaria de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1994). *Manual de puestos y funciones de centros educativos.* Santo Domingo. R. D.

Secretaria de Estado de Educación y Cultura. (1997). *Ordenanza No. 5'97, que establece el Sistema Nacional de Formación y Desarrollo del Personal Directivo, Docente, Técnico y Administrativo del Sector Educación.* Santo Domingo. R. D.

Secretaria de Estado de Educación y Cultura. (1999). *Orden Departamental 2´99. República Dominicana.*

Secretaria de Estado de Educación. (2003). *Plan Estratégico de la Educación Dominicana 2003-2012*. República Dominicana.

Secretaria de Estado de Educación. (2003). *Orden Departamental 17´03*. República Dominicana.

Secretaria de Estado de Educación. (2008). *Plan decenal de educación 2008-2018*. República Dominicana.

Secretaria de Estado de Educación. (2004). *Propuesta para un Manual de Puestos y Funciones para Escuelas del Nivel Básico*. Proyecto Multifase para la Equidad de la Educación Básica (DR-0125). República Dominicana.

Secretaria de Estado de Educación. (2004). *Ordenanza que modifica la Ordenanza 6´2000 que establece el reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM*. República Dominicana.

Secretaria de Estado de Educación. (2003). *Reglamento del Estatuto del Docente.* República Dominicana.

Valeirón, J. L. (2006). *Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos.* Secretaria de Estado de Educación. Santo Domingo. R. D.

Valdés, H. (2006). *La Evaluación del desempeño docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. 1er Seminario Internacional de Evaluación de la Educación. Cartagena de Indias, Colombia.

13. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Uruguay

Alicia Baráibar
Consejo de Formación en Educación
Mario Bengoa
Universidad Católica del Uruguay
Daniel Martínez
Ministerio de Educación y Cultura
Andrea Tejera
Denise Vaillant
Universidad ORT Uruguay

13.1 Introducción

En el presente estudio se detallan las características de la función directiva en organizaciones educativas no universitarias de Uruguay, así como los principales desafíos que enfrenta. Se describen aspectos relativos a la selección, evaluación, formación y desarrollo profesional de los directivos.

La información que a continuación se proporciona se basa en un estudio diagnóstico, realizado por los autores, en relación a la selección, formación, evaluación y desarrollo profesional de los equipos directivos a nivel nacional.

La recolección de información fue realizada por un equipo integrado por un miembro del Consejo de Formación en Educación; uno de la Universidad Católica del Uruguay, uno del Ministerio de Educación y Cultura y uno de la Universidad ORT Uruguay. A dicho equipo le corresponde la autoría de este documento.

La información fue colectada principalmente a partir de: (i) análisis de documentos que refieren a la temática -leyes, reglamentos y estatutos vigentes- (pauta de análisis documental en Anexo 2) y (ii) entrevistas a informantes calificados[36] (Ver pautas e involucrados en Anexo 1). En Uruguay no se constata la realización de selección, formación o evaluación de directivos por competencias, razón por la cual en los capítulos siguientes se realizará una descripción y análisis del estado de situación de la función directiva y los desafíos a futuro, posteriormente se intentará explicitar las competencias asociadas en cada caso.

13.2 La función directiva

Nuestro país se encuentra implementando una nueva Ley General de Educación, aprobada y promulgada en el año 2008[37], en la que se establece un nuevo sistema de educación. En el presente informe nos concentraremos en los niveles no universitarios, que incluyen a la Educación Formal y No Formal.

---

36 Agradecemos la participación de Isabel Alende, Patricia Banchero, Marcelo Fontona, Zózima Gónzalez, Margarita Luaces, Edith Moraes, Pilar Petingi y Eduardo Tornaría.

37 [2] La Ley General de Educación implica múltiples cambios cuya implementación depende de los distintos órganos que componen el sistema educativo uruguayo. En algunos casos se han conformado grupos de consulta con especialistas, los que deben producir informes que son considerados por una Comisión Coordinadora.

Dentro de la Educación Formal encontramos los siguientes niveles:

- Educación inicial
- Educación primaria
- Educación media básica
- Educación media superior (incluye tres vertientes: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional)

La Educación No Formal se conforma por las siguientes áreas:

- Educación en la Primera Infancia.
- Educación y trabajo.
- Educación para jóvenes y adultos.

A continuación señalamos los aspectos vinculados al ejercicio de la dirección, encontrados a nivel del análisis de documentos.

En relación a la función directiva, el Estatuto del Funcionario Docente –EFD- de la ANEP (Ordenanza 45) establece que *"El jerarca respectivo es responsable del cumplimiento de los deberes y obligaciones que la Constitución de la República, la Ley y el Estatuto del Funcionario Docente (además de las disposiciones complementarias) impongan al personal que se encuentra bajo su dependencia.-*

Son jerarquías especialmente responsables de velar por el cumplimiento de los deberes y obligaciones del personal docente:

- *Los Inspectores en el orden de sus grados sobre las áreas de sus competencias.-*
- *Directores o Subdirectores (o quien haga sus veces) respecto de los funcionarios bajo sus órdenes*

Especialmente se considera falta grave el abuso de autoridad, la omisión del superior frente a hechos o actos que afecten el servicio a su cargo o atenten contra la laicidad," (ANEP. EFD. Art. 64 y 65)

Asimismo, en relación a las direcciones y subdirecciones, la normativa determina que:

- La Dirección de cada Establecimiento Docente se integra por el Director y los Subdirectores correspondientes
- El cargo de director nunca puede quedar acéfalo
- En caso de vacancia de la Dirección asume el Subdirector y si no lo hubiere asumirá el docente del establecimiento que tenga precedencia (Art. 20 EFD complementado por Res. 40. Acta 11/ 27/03/03)
- La provisión de los cargos se hará con los Concursantes con derecho vigente que no hayan accedido al cargo, por Directores de Grado inferior o eventualmente por Llamado a Aspiraciones (Art. 32 EFD)

Además de lo que establece la normativa y en forma complementaria, nos parece importante recuperar lo que los entrevistados plantean en relación a **los elementos imprescindibles para el buen desempeño de la función directiva:**

- liderazgo técnico profesional, ser organizador, proactivo, con capacidad de gestión, articulador, buen comunicador y con capacidad de escucha,

- conocimiento y compromiso con los objetivos de la institución que dirige,

- generar y fomentar la creación de equipos de trabajo que potencien un buen clima institucional, caracterizado por buenos vínculos en vistas al cumplimiento del proyecto pedagógico,

- saber delegar y trabajar en forma horizontal pero sin confusión de roles, ya que las responsabilidades del director no se delegan,

- capacidad para potenciar las fortalezas, manejando las debilidades, manteniendo la visión global del centro, animación en la formación de la comunidad educativa,

- diseñar e implementar el proyecto educativo, abordando los aspectos pedagógicos, administrativos y financieros, fundamentalmente en vinculación directa con el contexto del cual se forma parte,

- planificar la formación permanente de los miembros de la comunidad educativa, intentar generar un sentimiento de pertenencia y de coincidencia con la cultura institucional,

- promover un ambiente de disfrute, pero fundamentalmente promover un aprendizaje exitoso por parte de los alumnos.

- que se generen en el sistema espacios de libertad dentro de un marco normativo y de una planificación que el país debe tener; en este marco, los directores tienen que ser capaces de utilizar la autonomía para generar y liderar proyectos sin perder de vista la identidad institucional.

En relación a **problemas vinculados con la función directiva** identificados por los entrevistados, podemos citar:

- falta de formación en gestión de centros educativos en muchos de quienes ejercen el cargo,

- dificultades para detectar problemas, escaso conocimiento teórico y práctico para manejar conflictos, en gran medida asociado a la dificultad anterior,

- debilidades en relación al buen manejo de la comunicación y circulación de la información.

Compartiendo lo que plantea Carlos Marchena (2011;15) señalando que *"el término "competencia" alude a la capacidad para poner en marcha de forma integrada y global todos aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permitan resolver situaciones de diversa índole"*, entendemos que la función directiva implica la capacidad constante de las personas que la ejercen para transferir a diversas situaciones y contextos lo aprendido. Por lo tanto, no sólo es imprescindible contar con información actualizada, sino fundamentalmente, tener la capacidad de seleccionar la información y los instrumentos adecuados para cada situación y trabajar e involucrar a las comunidades educativas implicadas.

En este sentido, nos parece que la información sobre las capacidades de los equipos directivos que surge de la revisión de documentos y de las entrevistas, puede clasificarse partir de tres áreas identificadas por Gairín, (2010; 48):

- *"Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función instrumental, es decir, de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Suponen una combinación de habilidades metodológicas y cognitivas que posibilitan la competencia profesional.*

- *Competencias interpersonales: suponen habilidades individuales y sociales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado, aceptando los sentimientos de los demás y posibilitando la colaboración en objetivos comunes.*

- *Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Requieren haber adquirido previamente competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas. "*

13.3 La selección de directivos

La selección de directivos en centros educativos no universitarios se encuentra caracterizada en forma diferencial de acuerdo a su desarrollo en establecimientos públicos o privados.

En los establecimientos públicos de educación primaria, secundaria o técnica esta función es desempeñada por personal docente. En el caso de las instituciones privadas puede existir una única dirección de estas características o puede estar acompañada por personas que ejercen algún tipo de dirección (dirección general, consejos directivos, etc.) y no cuentan, necesariamente, con formación docente.

La forma de acceso a nivel de la administración pública se encuentra determinada en el Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP -Administración Nacional de Educación Pública- (Ordenanza 45). El art. 26 de esta normativa establece que *"e) El ingreso a los cargos de Director y Subdirector de establecimientos educacionales, mediante concurso de oposición o de oposición y méritos, según determine el Consejo respectivo.*

> *f) El ingreso a los cargos inspectivos mediante concurso de oposición u oposición y méritos, según establezcan las Bases aprobadas por el CODICEN.*
>
> *g) Para concursar cargos de Dirección e Inspección será preceptivo la previa aprobación de los cursos que se dicten, de acuerdo con la reglamentación correspondiente."*

También se establece que para presentarse a los llamados a aspiraciones o a concursos el docente tiene que estar en 4° grado del Escalafón Docente (13 años de trabajo).

En la práctica no siempre se cumplen estos requisitos, por un lado, en este caso, la experiencia es equivalente a antigüedad, y por otro lado, los cursos para directores son poco frecuentes, por lo cual muchas veces se prescinde de este requisito.

Como señala Vaillant desde la perspectiva de la carrera docente *"América Latina parece otorgar un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que finaliza con una posición máxima sin trabajo de aula, con responsabilidades de administración y gestión. Para un docente solo hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor; es decir, solo se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos maestros."* (Vaillant, 2010;19)

Desde hace mucho tiempo múltiples estudios e informes (Blejmar, 2007; Frigerio, 1992, 1997; Fullan, 1996; Gairín, 1994; Pozner, 1997) coinciden en atribuir una gran importancia a la figura del director o del equipo directivo de los centros educativos. Sin embargo y como expondremos a continuación, aún queda mucho por hacer. A pesar de algunas experiencias e iniciativas de éxito, la función directiva no ha logrado desarrollarse a un nivel que permita contrastar realidades institucionales adversas.

En relación a la permanencia en los cargos, la elevada rotación es uno de los problemas que tiene el sistema público. Un estudio de Da Silveira y Queirolo señalaba *"En cuanto a los directores, el 77% de los que se desempeñaban en escuelas públicas de Montevideo llevaba menos de dos años en el establecimiento, contra un 15% en las privadas. Dicho de otro modo: tres de cada cuatro escuelas públicas de Montevideo cambiaron de director en los dos años previos a octubre de 1996, contra una de cada ocho (siendo generosos) en el sector privado. El 56% de las escuelas públicas montevideanas tuvo cuatro o más directores entre 1990 y 1996, contra menos de un 2% de las privadas."* (Da Silveira, 1998:35)

En un estudio posterior Filgueira y Lamas plantean como conclusiones*: "…a) la evaluación anual de todos los docentes del sistema significa una pesada carga sobre el propio sistema que se reitera todos los años, b) pedagógicamente, los buenos criterios de gestión no aconsejan la rotación exacerbada del personal docente porque atenta contra la necesidad de crear equipos estables de directores y docentes, considerados como el verdadero centro de la actividad educativa, c) el sistema resiente la posibilidad de que los directores asuman el liderazgo pedagógico que se considera una meta fundamental, d) la importancia otorgada a la elaboración de un plan o proyecto anual del centro educativo se dificulta, e) la constitución de un espacio de "coordinación docente" como forma de favorecer la gestión colectiva del centro pierde eficacia, f) el logro del compromiso e identificación de los docentes con el propio establecimiento se debilita, y g) la capitalización de un aprendizaje institucional del propio centro educativo se reduce al cambiar los actores*." (Filgueira y Lamas 2005;3)

A partir de esta realidad el sistema ha tomado algunas medidas para evitar tal rotación, por ejemplo, a nivel de los concursos en Educación Técnica se ha establecido una permanencia de los Directores por tres años en la misma institución, en el transcurso de los cuales se realiza una evaluación de desempeño y la renovación del cargo si corresponde. En el caso del Consejo de Educación Secundaria se permanece dos años en la misma institución y luego de ese lapso se puede pedir el traslado.

Más allá de estos cambios que favorecen una menor rotación, igualmente, por motivos de licencia médica o pasar a otros cargos, normalmente hay un nivel de rotación que se mantiene estable.

Para mayor claridad sobre estos aspectos podemos ejemplificar lo que establece el Estatuto del Funcionario docente como disposiciones especiales para Direcciones de los Centros de Educación Técnico Profesional, donde además se condiciona la prórroga a una evaluación:

"*Artículo 98. La efectividad en los cargos de Dirección y Subdirección del Consejo de Educación*

Técnico Profesional, obtenida por concurso, se mantendrá de acuerdo a los siguientes requisitos:

a) a los dos años de haber tomado posesión del cargo correspondiente, se prorrogará la efectividad por tres años más salvo resolución previa y expresa del Consejo, fundado en informe desfavorable de la Inspección antes del 15 de febrero del año correspondiente.

b) de otorgarse la prórroga por tres años, hasta cumplir los cinco, las siguientes prórrogas de efectividad serán por períodos sucesivos de cinco años.

c) si por razones fundadas no se le concediera la prórroga, el docente volverá a ocupar el último cargo que desempeñaba en carácter efectivo en el Subescalafón departamental correspondiente."

El Consejo de Educación Técnico Profesional instrumentará mecanismos para la evaluación del desempeño de los Directores y Subdirectores a efectos de garantizar la unificación de los criterios."

Los docentes de los diferentes niveles son los que realizan la elección respecto al lugar en el que desempeñarán las funciones de dirección, el sistema anualmente actualiza los cargos disponibles. En todos los casos se trata de una elección en forma individual.

En la mayoría de las situaciones se tienen en cuenta no sólo los aspectos referenciados en el currículum en relación a la formación y la experiencia laboral, sino que se concreta una entrevista y en algunas situaciones se solicita un proyecto de trabajo.

En el caso de las organizaciones privadas, los criterios de selección están directamente relacionados con las características de la institución. Unas lo académico, otras un reconocimiento público que pueda ser transferido a la institución, otras privilegian el conocimiento y adhesión a la cultura institucional para asegurar la continuidad de la propuesta, la identificación con los valores de la institución y el reconocimiento del cuerpo docente.

En este sentido, pueden existir las siguientes formas de selección:

(i) cuando los directivos son religiosos son las direcciones de las congregaciones las que designan. Cuando son laicos se elabora un perfil con las competencias que se requieren y de acuerdo con ello se designa,

(ii) en otros casos ese perfil se confía a una entidad especializada que hace una preselección y luego la institución toma la decisión final,

(iii) en el caso de empresas familiares, el rol se transfiere normalmente a un integrante de la familia,

(iv) en algunas ocasiones la dirección saliente selecciona dentro del personal a aquellas personas que están en condiciones de ocupar el cargo y finalmente el Consejo Directivo decide.

Los aspectos considerados en la selección son formación, experiencia y sintonía con la propuesta educativa del centro. En general existen documentos que definen los roles y funciones y la forma de designación de cada uno de los cargos. La valoración de esta forma de selección suele ser buena.

Con respecto a la necesidad de formación en el director, cada vez se constata más la necesidad de una capacitación específica. Pero también se tiene en cuenta la experiencia que pueda aportar y

especialmente el perfil personal, por más que tenga los mejores antecedentes reconocidos por la academia.

Se plantea como dificultad la selección de personas que tienen experiencia exclusiva en el sector estatal. Suelen ser más administradores que gestores. Se les dificulta comprender la identidad del centro.

Desde el punto de vista de algunos de los entrevistados, la debilidad está en el sistema educativo que no impone condiciones generales básicas para el desempeño de la función. La fortaleza está en la libertad de elegir a la persona. Permite a quienes deben seleccionar tener un juego de oportunidades mayor.

13.4 La formación y el desarrollo profesional

Todos los actores entrevistados y los documentos analizados (ver Anexo 1) jerarquizan la importancia de la formación para el buen desempeño de la función directiva.

En el ámbito público se realizan cursos de formación, la mayoría de estas propuestas incluyen instancias prácticas supervisadas.

Por su parte, las instancias teóricas, se centran en gestión de centros educativos, legislación y aspectos pedagógico – didácticos.

Todos estos aspectos de la formación están respaldados por los Documentos del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores -IPES- del Consejo de Formación en Educación de la ANEP, destacando los entrevistados vinculados al ámbito público, la articulación de teoría y práctica del curso de formación de directores que implementó dicho Instituto.

Las organizaciones educativas privadas tienen planes de formación en servicio. AUDEC –Asociación Uruguaya de Educación Católica-, por su parte, organiza anualmente un encuentro específico para directivos, del cual se benefician en especial, al decir del entrevistado, "*los colegios chicos*" (Ent. 3) y los del interior del país, que tienen menos posibilidades de formación. Por ejemplo, en el curso del año 2011, se abordará el tema del Marco Legal en el que se desarrolla la educación y una mirada a la situación y desafíos del conjunto del sistema educativo.

Respecto a los aspectos privilegiados en relación a la formación de los directivos, depende de las necesidades de los centros y congregaciones. Se tienen muy en cuenta los cambios en la sociedad, las familias y las personas y la búsqueda de estrategias para responder ante ello. También la participación de alumnos y familias, el liderazgo pedagógico, la gestión y planificación estratégica y como ayudar a la incorporación reflexiva y crítica de las TIC's, entre otros.

Desde las organizaciones privadas se valora mucho que el directivo no trabaje solo y que tenga espacios de encuentro a nivel nacional e incluso regional y mundial.

Muchos directivos realizan postgrados y maestrías en gestión de centros educativos.

Los directivos se forman de la manera más variada. En la enseñanza pública, en las universidades privadas, en servicio y a través del coaching (acompañamiento durante un año por parte del director saliente al entrante). Es usual que las organizaciones privadas colaboren económicamente en la formación de los directivos.

Algunos directores tienen la formación de los cursos específicos de la enseñanza pública a nivel de Primaria y de Secundaria. Los entrevistados que provienen del ámbito privado opinan que esto no es índice de buen desempeño ya que la educación privada tiene características específicas.

En el tema que más se apoya a las direcciones con cursos es en el de la formación administrativa en relación a la normativa, desde su punto de vista, estaría faltando la integración de los aspectos inherentes a la gestión de los recursos humanos.

Respecto a las características más valoradas están el trabajo en equipo, el trabajo con la gente, la capacidad para abrirse a la comunidad, para motivar y para innovar.

Se considera que para innovar es necesario trabajar los aspectos personales. El directivo tiene que tener la capacidad de enfrentar oposición y desarrollar todas las acciones posibles. El cargo *"es de soledad",* por lo cual es necesario incluir en la formación el fortalecimiento de la persona.

Como se describía en el apartado correspondiente a la Selección de directivos, el Estatuto del Funcionario Docente, normativa por la cual se rige la selección y designación de los Directores en Uruguay, establece que para acceder al cargo se debe ser docente efectivo, registrar en el Grado 4 del escalafón docente (Registro de docentes ordenado por antigüedad calificada y aptitud docente), lo que equivale a un mínimo de 13 años de ejercicio de la docencia directa de aula, calificación de Muy bueno y un curso de capacitación (no especifica duración ni características).

Esta "formación específica" ha variado a lo largo de los últimos 25 años, circunscribiéndose en casi todos los casos a Cursos de Capacitación con una carga horaria variable. Durante un período corto (entre los años 1986-1994), existieron cursos formales en el Instituto Magisterial Superior -IMS-, de un año de duración que formaban o intentaban formar para el desempeño como Director. Generalmente dictados por Maestros de la Escuela Primaria sin formación de postgrado o similar, estos cursos distaron siempre en cuanto a calidad de lo que se esperaba para una formación específica en la gestión de instituciones educativas.

La organización de los cursos posteriores al 94, estuvo marcada por la diversidad y heterogeneidad. Se planteaban como cursos masivos, indiferenciados en cuanto al tipo de institución para la cual el aspirante a Director se presentaba. Es así que compartían estos cursos Maestros de Educación Primaria, Profesores de Secundaria y Técnico-Profesional y de los Institutos de Formación Docente, los que en Uruguay no tienen aún carácter universitario.

Generalmente, la formación era impartida por Supervisores de cada nivel, a veces eran invitados, a título personal profesionales universitarios o expertos en áreas específicas como legislación educativa, gestión de instituciones, elaboración de proyectos, etc. Las últimas ediciones de esta modalidad de formación se dieron en 2004 y convocaron a algunos especialistas internacionales. Se centraron fundamentalmente en metodología de elaboración de proyectos y la prueba final consistía en la elaboración de un Proyecto de Intervención en una zona determinada, que incluía instituciones de diferente nivel o subsistema (una escuela, liceo y escuela técnica, por lo menos). En 2009 se reeditó esta modalidad teniendo como formadores a Inspectores y Directores Efectivos.

Varias generaciones de Directores que accedieron al cargo por concurso, recibieron esta preparación, después de acceder al mismo, ya que no se cumplió con la normativa que exigía el curso previo.

El **Curso para Directores de Primaria** tiene una larga tradición en la Educación Pública uruguaya. La idea básica es que es necesaria la formación específica para desempeñar esos cargos en los

centros educativos. Estos cursos fueron considerados siempre dentro de la Educación Primaria como condición insoslayable para futuros concursos que provean esos cargos en efectividad.

El último curso de formación de Directores de Escuelas dependientes del Consejo de Educación Primaria se realizó entre el 2006 y 2008. Fue un curso extenso con evaluación que comprendió cuatro módulos teóricos, una instancia de práctica docente entre 2006 y 2007. En el 2008 se cumplió la segunda instancia de práctica docente y el trabajo final.

Sus objetivos fueron:

1- Contribuir al proceso de formación permanente de los docentes de Educación Primaria.

2- Aportar lineamientos, conocimientos y estrategias sustantivas para el ejercicio del Rol de Director de Escuela Pública.

El curso constó de cuatro módulos teóricos (Dimensión Político-pedagógica, Dimensión pedagógica-didáctica, Dimensión Organizativo-Administrativa, Supervisión) una instancia de práctica docente de tres meses de duración y un Trabajo Final.

La evaluación y la aprobación de los módulos teóricos era un requisito previo para la fase práctica. La evaluación de la práctica consistió en la organización y gestión de una Sala de Docentes sobre algunos de los temas trabajados en los módulos teóricos. El trabajo final consistió en un trabajo de corte monográfico, individual y anónimo, sobre un problema pedagógico-didáctico diagnosticado en la institución en que desarrolló la práctica.

Se realizó un llamado a aspiraciones para integrar los equipos que tuvieron a su cargo el desarrollo de las instancias presenciales y la atención de consultas a distancia. Los integrantes del equipo debían tener un perfil acorde a los contenidos de cada módulo.

a- Módulo 1-. Equipo integrado por un especialista en Pedagogía, uno en Sociología de la Educación y uno en Filosofía de la Educación.

b- Módulo 2- Equipo integrado por un especialista en Didáctica y especialistas en Didáctica de Matemática, Lengua, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Educación Artística.

c- Módulo 3: A cargo de un equipo integrado por cuatro docentes de Educación Primaria, preferentemente con antecedentes en el dictado de cursos de Administración y /o Legislación Escolar en los Institutos de Formación Docente.

d- Módulo 4- Equipo integrado por tres supervisores, Directores o Inspectores, de los cuales dos, preferentemente, debían tener formación académica en Ciencias de la Educación.

La práctica contó con un equipo académico a nivel nacional, integrado por tres docentes, que tuvieron a su cargo:

a- Definir orientaciones generales en torno a los contenidos de la misma.

b- Coordinar las acciones de los tutores locales de la práctica.

c- Elaborar las pautas para la evaluación de la misma.

El Trabajo Final fue corregido por un tribunal designado por la Subdirección del Área de

Perfeccionamiento y Estudios Superiores en coordinación con el Consejo de Educación Primaria y un delegado de los cursillistas.

El **curso para Directores del Consejo de Educación Secundaria** tiene por finalidad impartir formación específica para desempeñar esos cargos en los centros educativos dependientes del Consejo de Educación Secundaria, siendo su aprobación condición necesaria para presentarse al Concurso por efectividad.

El curso más reciente se realizó en el año 2008 y sus objetivos fueron:

- Contribuir al proceso de formación permanente de los docentes de Educación Secundaria.
- Aportar lineamientos, conocimientos y estrategias sustantivas para el ejercicio del Rol de Director.

La estructura del curso comprendió dos módulos teóricos presenciales que se desarrollaron en dos jornadas a nivel regional para cada módulo, de seis horas cada una. El aspirante complementó su formación en modalidad no presencial con lecturas, propuestas y/o estudios de caso que enfatizan la formación en las dimensiones organizativa y pedagógica. La temática desarrollada fue:

Dimensión Organizativa (12 horas presenciales): *La Institución Educativa, complejidad en la era de la transformación.* La propuesta de evaluación fue repensar una institución que apunte al logro de su misión y visión incluyendo la definición de las nuevas formas de organización liceal, atendiendo la inclusión de los actores y logros de aprendizaje para los alumnos.

Dimensión Pedagógica (12 horas presenciales*): Relaciones internas y vínculos en la institución educativa. Actores del centro educativo, docentes y alumnos*. La propuesta de evaluación fue la descripción y registro de una situación real relacionada con la propuesta del módulo. Diseño de las acciones a seguir para su solución.

La coordinación académica estuvo a cargo del Referente Institucional y los Asistentes Académicos designados por el Consejo de Educación Secundaria para cada módulo, y la Dirección del IPES, quienes tuvieron como cometidos:

- La elaboración de los documentos introductorios para su publicación en la web con anterioridad al inicio del curso sobre: "La política educativa nacional, perspectivas actuales", "Análisis de la realidad económico - social y cultural del país", "Los contextos socio – culturales"
- Integrar los Tribunales correspondientes a los llamados a aspiraciones
- Ajustar la propuesta de contenidos y elaborar la evaluación del módulo en acuerdo con la coordinación general y los docentes a cargo del módulo.

Se pretendió que los docentes o duplas que abordaran las distintas temáticas en cada región tuvieran perfil acorde a los contenidos de cada módulo y se proveyeron por llamado a aspiraciones.

Para aprobar el curso se debía alcanzar como mínimo el 70% de la suma de los puntajes asignados a ambos módulos. Consistió en una única propuesta al finalizar cada módulo a aplicarse en forma simultánea y presencial en todo el país.

Se implementó un **complemento para Inspectores** consistente en un módulo teórico presencial de

asistencia obligatoria, que se desarrolló en dos jornadas a nivel regional, de seis horas cada una.

La temática abordada en el módulo fue Dimensión Administrativa – Análisis crítico de la Inspección Docente y de normativas pertinentes.

La propuesta de evaluación del complemento para inspectores consistió en:

- Análisis relativo a las normas vigentes, las disposiciones encontradas, su adecuación en la resolución de situaciones emergentes, sugerencias de modificaciones estatutarias y reglamentarias.
- Propuesta fundamentada de transformación del sistema de evaluación, y herramientas a utilizar
- Estudio comparativo de algún aspecto de los sistemas educativos regionales: recursos, procedimientos de evaluación, actividades de los jóvenes, becas, sistemas de tutorías, relacionamiento con la comunidad.

Para aprobar este módulo complementario se necesitaba alcanzar como mínimo el 80% que es el puntaje asignado en la evaluación correspondiente. Consistió en una única propuesta a aplicarse en forma simultánea y presencial en todo el país, en fecha a determinar. No se han realizado cursos de formación de Directores de instituciones de formación docente.

13.5 La evaluación

En casi todo el Sistema una vez que se accede al cargo por concurso este se convierte en vitalicio. Es decir, salvo causal de destitución por omisión grave o delito, el Director Efectivo permanece en su cargo hasta su jubilación. Puede trasladarse de centro educativo si lo desea pero la normativa no lo obliga.

La asunción de cargos es en acto público según el listado elaborado en base al puntaje adjudicado a cada uno. Si el cargo es interino cesa el 28 de febrero de cada año. Si es un cargo efectivo (se accede solamente por concurso), cesa por ascenso a otro cargo de mayor jerarquía o por jubilación.

En el nivel terciario (formación docente), la efectividad es a término (5 años), con posible renovación si se tiene informe favorable. Si un director obtiene un puntaje de la supervisión inferior al 50% del máximo, es sancionado con el retiro de su nombre de los listados de los aspirantes.

En algunos centros de Educación Técnico-Profesional el acceso al cargo se hizo mediante una prueba que consistía en la presentación de un Proyecto a 3 años para implementar en un centro determinado. Si el aspirante era seleccionado, ponía en práctica su proyecto en el centro elegido y a los tres y a los cinco años era sometido a una nueva evaluación por el cuerpo de Supervisores, que podía determinar, de acuerdo al resultado de la misma, su traslado a otro centro o la pérdida de la condición de Director Efectivo. Si bien en la normativa sigue presente, en la práctica se ha dejado de aplicar, entre otras cosas por la gran presión gremial-corporativa contraria a estos mecanismos de efectividad temporal.

Los Directores efectivos –o así los interinos que siguen revistando en el escalafón (registro) de docentes de su asignatura o especialización de origen, por la que se tituló- pasan a formar parte

de un Registro específico para el cargo, diferenciado del de los docentes y con un sistema de remuneración también diferencial. Esta remuneración se basa en el tipo o categoría del centro que dirigen. Estos centros se encuentran clasificados en 4 categorías, de acuerdo al número de alumnos, tipo de cursos que se imparten, y en algunos casos, zona socio-económica donde se ubican (este es el caso de algunas escuelas primarias de contexto crítico o las escuelas de Tiempo Completo, en las cuales la remuneración de la Dirección aumenta, aunque no es proporcional al número de horas que se trabaja.)

En este sentido, la remuneración del Director no necesariamente está unida al nivel de exigencia o formación que se requeriría para la gestión de un centro determinado, sino por el "tipo" de educación que se brinda en esos centros. Los Directores de Institutos donde se imparte Educación Media Superior (bachillerato) o Formación Docente cobran remuneraciones más altas que los de los otros cursos, aún cuando estos últimos presenten más dificultades para su gestión y requieran de mayor formación, dedicación, energía y tiempo.

En el sistema público, por normativa (Ordenanza 45), los directores reciben por lo menos dos visitas de supervisión al año. La primera de orientación y la segunda de evaluación. Los indicadores de desempeño abarcan 3 dimensiones: la pedagógica – didáctica, la administrativa y la socio-comunitaria.

Con esta información, cada año, la Junta Calificadora, adjudica un puntaje a cada director.

El Estatuto del Funcionario Docente establece en su art. 48:

"A los efectos del puntaje previsto en el artículo 37, los Inspectores, Directores y Subdirectores y demás funcionarios que cumplen tareas de docencia indirecta, serán calificados de acuerdo con siguientes aspectos, jerarquizando especialmente su capacidad de orientación y dirección:

- *Capacidad técnico pedagógica referente a la función.*
- *Iniciativas tendientes a lograr el mejoramiento y tecnificación del servicio.*
- *Permanencia y dedicación.*
- *Creación de un clima de trabajo que estimule y favorezca las iniciativas de los integrantes de la Institución y las propias.*
- *Relaciones humanas.*
- *Ecuanimidad en los juicios a los subordinados.*
- *Capacidad de administración institucional y eficiencia en el trabajo.*
- *Labor con la comunidad y proyección de la acción educativa en el medio.*
- *Cursos de perfeccionamiento, becas, comisiones técnico – pedagógicas, investigaciones."*

Una dificultad es que la evaluación y la calificación quedan escasamente diferenciadas. La evaluación es importante ya que a partir de ella se produce información para la supervisión y la mejora de la función, sin embargo la calificación acapara toda la atención en desmedro de la evaluación.

En el cuadro 3, a continuación, se puede observar los aspectos que se jerarquizan por parte de la supervisión para la evaluación del desempeño de directores y subdirectores:

1. **Liderazgo técnico pedagógico**:
    a. Impulso de actividades tendientes a lograr el mejoramiento institucional.
    b. Trabajo en Coordinación docente.
    c. Elaboración (Promoción) y desarrollo de proyectos pedagógicos.
    d. Articulación de lo organizacional, administrativo y pedagógico y adecuado cumplimiento de las remisiones establecidas en los plazos previstos.
    e. Atención y seguimiento de los resultados educativos.
    f. Acciones favorecedoras de la inclusión.
2. **Clima institucional**:
    a. Estímulo y promoción de iniciativas de los distintos actores institucionales.
    b. Fomento de un ambiente de trabajo y relaciones humanas armoniosas.
    c. Ecuanimidad en la valoración de tareas de los actores institucionales.
    d. Capacidad y desempeño en la gestión de conflictos.
    e. Calidad de la comunicación y circulación de la información.
3. **Formación, desarrollo profesional y su aplicación en el desempeño:**
    a. Títulos docentes,
    b. Cursos de Perfeccionamiento,
    c. Becas,
    d. Investigaciones,
    e. Publicaciones,
    f. Colaboración en la formación de docentes y futuros Directores.
4. **Permanencia en el Centro y dedicación a la tarea**.
    a. Permanencia y dedicación (valoración de licencias, inasistencias y cumplimiento de horario)
    b. Nivel de cumplimiento de tareas que le fueron encomendadas.
5. **Trabajo con la comunidad**:
    a. Proyección de la acción educativa del Centro en el medio.
    b. Promoción de actividades culturales favorecedoras del desarrollo local, la identidad y la convivencia.
6. **Autoevaluación**:
    a. Capacidad de reflexionar críticamente sobre el propio desempeño y los logros institucionales y educativos alcanzados.
    b. Valoración de su integración y vínculo con el Equipo de Dirección

Cuadro 3. Aspectos considerados para evaluación de desempeño. Fuente: Formulario para registro del Informe de Inspección al Director y Subdirector

Quienes aportaron información desde las organizaciones privadas, plantean que a nivel de la evaluación son útiles las encuestas a alumnos, padres y educadores. También las autoevaluaciones del Equipo de Dirección y la supervisión externa. Se evalúa a la institución y colateralmente la gestión del responsable de la misma. No son evaluaciones específicas, todavía no existe la cultura que lo facilite.

Respecto a la designación y cese, en las congregaciones existen órganos de gobierno que designan al personal directivo y en el caso de religiosos a su rotación. Respecto a los laicos no hay normativa respecto al cese, salvo el tope de edad que esté establecido.

Se utiliza la autoevaluación que da como resultado una ficha que permite realizar un seguimiento. En el caso de las organizaciones que cuentan con Consejo Directivo, muchas veces, hay registros de los aspectos en que hay conformidad y de aquellos que hay que mejorar. No hay cultura de la evaluación del Consejo Directivo al director que lo exponga a una calificación. Coexisten mecanismos formales e informales. Se toman decisiones a partir de conflictos.

En cuanto a la asunción del directivo se considera que el coaching tiene un costo elevado pero ha sido exitoso pues permite la transición de forma adecuada.

Otro aporte interesante respecto a los aspectos vinculados a la evaluación, es el nuevo escenario que genera la Ley de Educación 18437, ya que el Artículo 77 establece el funcionamiento de los "Consejos de Participación", a quienes les compete realizar propuestas a la Dirección del centro en relación:

"A) Al proyecto educativo que en ejercicio de su responsabilidad profesional elabore la Dirección y el cuerpo docente del centro educativo.

B) A la suscripción de acuerdos y convenios con otras instituciones según lo establecido en el artículo 41 de la presente ley.

C) A la realización de obras en el centro educativo.

D) A la obtención de donaciones y otros recursos extrapresupuestales.

E) Al destino de los recursos obtenidos y asignados.

F) Al funcionamiento del centro educativo.

G) A la realización de actividades sociales y culturales en el centro educativo.

H) Sobre todo aquello que lo consulte la Dirección del centro educativo."

Por otra parte, el Artículo 78 establece que los Consejos de Participación *"podrán solicitar informes y realizar propuestas al Consejo de Educación respectivo, así como requerir la presencia de un representante de dicho Consejo, ante situaciones que lo ameriten a juicio de sus integrantes.*

Las Direcciones escolares deberán poner a consideración de los Consejos de Participación sus memorias anuales.

Los Consejos de Educación deberán remitir anualmente a los Consejos de Participación un informe de lo realizado durante el año.

Los Consejos de Participación participarán en los procesos de autoevaluación que desarrolle el centro educativo y podrán emitir opinión sobre el desarrollo de los cursos, la enseñanza impartida,

la convivencia en el centro, la asiduidad y dedicación de los funcionarios docentes y no docentes, que será recibida por la Dirección del Centro y los Consejos de Educación."

13.6 A modo de conclusión

Podemos afirmar que la información recogida a partir de las entrevistas y de los documentos analizados, deja en evidencia que tanto la descripción de los aspectos necesarios para el desempeño de la función, como los elementos vinculados a la evaluación, se encuentran enmarcados dentro de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. No así aquellos aspectos relativos a la selección y/o a la formación, que parecen estar condicionados por dificultades del sistema.

En relación a las primeras competencias mencionadas recuperamos algunos de los aspectos jerarquizados por los entrevistados: (i) liderazgo técnico profesional (ser organizador, proactivo, con capacidad de gestión, articulador, buen comunicador y con capacidad de escucha); (ii) conocimiento y compromiso con los objetivos de la institución que dirige; (iii) fomento de la creación de equipos de trabajo que potencien un buen clima institucional, caracterizado por buenos vínculos en vistas al cumplimiento del proyecto pedagógico; (iv) saber delegar y trabajar en forma horizontal pero sin confusión de roles, ya que las responsabilidades del director no se delegan; y (v) orientación hacia la formación permanente de los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, resulta imprescindible que se desarrollen espacios de formación y capacitación orientados hacia el desarrollo de estas competencias.

Otro aspecto que resultaría recomendable para su implementación es el relativo al mecanismo de coaching aplicado por algunas instituciones privadas (acompañamiento durante un año por parte del director saliente al entrante).

En cuanto a la selección de los directivos, en el sector privado, los criterios de selección están directamente relacionados con las características de la institución, muchas instituciones realizan la selección a través de sus representantes y en otros casos se recurre a empresas especializadas para que estudien antecedentes y entrevisten a los candidatos. En el sector público el Estatuto del Funcionario Docente establece el ingreso por concurso, para el que se requiere tener al menos 13 años de trabajo como docente en el sistema. En este caso existen dos dificultades identificadas: (i) por un lado, que en la práctica, experiencia es igual a antigüedad, y (ii) por otro la alta rotación en los cargos, si bien se han realizado acciones para mitigarla, continúa siendo elevada. Estos dos aspectos conspiran contra el fortalecimiento de las competencias referenciadas al comienzo de esta sección.

Es imposible considerar aspectos de la función directiva sin tener en cuenta las características de los centros educativos donde esta se desarrolla, así como las posibilidades que se generan desde el propio sistema educativo.

En el caso de Uruguay, las intenciones de trabajar las competencias se han encontrado con un sistema que no lo habilita, no se trata sólo de los directores, sino de un sistema que no considera las competencias en forma específica, por lo tanto, en la medida que los proyectos centrados en competencias no planteaban o no lograban la modificación de aspectos del sistema, se encontraban con limitaciones muy importantes.

En este sentido, si en el futuro se avanza en esta línea, uno de los principales aspectos a considerar

sería la modificación en primer lugar del propio sistema educativo (particularmente en lo relativo a los aspectos inherentes a la formación y selección de directivos) para adaptarlo a propuestas de este tipo.

13.7 Referencias bibliográficas

ANEP. CES. (Circular Nº 2960 3/02/2010) Informe de inspección evaluación director y subdirector. Uruguay.

ANEP. CODICEN. (1993, 2009) Estatuto del Funcionario Docente. Ordenanza 45. Uruguay.

Blejmar, Bernardo. (2007) Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Da Silveira, Pablo. Queirolo, Rosario. (1998) Análisis Organizacional: cómo funciona la educación pública en Uruguay. CERES Estudios. Montevideo, Uruguay.

Filgueira, Carlos. Lamas, Claudia. (2005) Gestión de los Centros de Enseñanza Secundaria en Montevideo. División de Investigaci{on, Evaluación y Estadística ANEP-CODICEN. Documento elaborado por el equipo técnico del Programa MEMFOD. http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/matetriales/La_Gesti%F3n_en_los_Centros_Final.pdf (visitada 20/08/2011)

Frigerio, Graciela y otros. (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca, Buenos Aires, Troquel Educación.

Frigerio, Graciela –comp.-. (1997) De Aquí y de Allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección, Buenos Aires, Kapelusz.

Fullan, Micheal. y Hargreaves, Andy. (1996) La escuela que queremos, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

Gairín Sallán, Joaquín. (1994) Organización de Centros Educativos. Aspectos básicos, Barcelona, Praxis.

Gairín, Joaquín –coord.-. (2010) La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias. Red Age.

Instituto de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores –IPES- (2011) http://www.ipes.anep.edu.uy/ (visitada 20/06/2011)

Marchena, Carlos. (2011) ¿Cómo evaluar las competencias básicas? Fundación ecoem. Sevilla, España.

Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay. Ley General de Educación 18.437. http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_educacion.pdf (visitada 10/06/2011)

Pozner, Pilar. (1997) El directivo como gestor de aprendizajes escolares, Buenos Aires, Aique.

Vaillant, Denise. (2010) La profesión docente: lecciones para decisores políticos sobre reformas que funcionan.

http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2010/ForProf2010.pdf (visitada 19/08/2011)

13.8.- Anexos

Anexo 1: Técnicas utilizadas y actores involucrados

Técnicas utilizadas	Actores/documentos involucrados
Entrevistas	ENT. 1 - Directivos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
	ENT. 2 - Directivos del Consejo de Formación en Educación (CFE - ANEP)
	ENT. 3 - Directivos de la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC)
	ENT. 4 - Directivos de la Asociación de Institutos de Educación Privada (AIDEP)
	ENT. 5 - Directivos del Instituto de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores (IPES)
Análisis de documentos	Ley de Educación 18.437
	ANEP Ordenanza 45, Estatuto del Funcionario Docente
	ANEP Ordenanza 14
	Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Capacitación y Producción. Bases Coordinador
	Consejo de Educación Secundaria. Formularios de Inspección de Institutos y Liceos. Evaluación a Director y Subdirector

Pauta de entrevista

Datos Básicos

- Fecha
- nombre
- cargo
- experiencia

Aspectos Generales

1. ¿Cuáles son los principales aspectos que Ud. asocia al desempeño de la función directiva?
2. ¿Cuáles son las problemáticas generales que según su opinión afectan el ejercicio de la función directiva?
3. ¿En qué se basa para fundamentar estas afirmaciones? (experiencia, documentos, investigaciones…?)

Selección

4. ¿Cómo se realiza la selección de directivos en las instituciones y/o colectivos que usted conoce?
5. ¿Cuáles son los aspectos que se tienen en cuenta?
6. ¿Existen documentos/reglamentaciones escritos al respecto? De ser así, cuáles?
7. ¿Cómo valora el funcionamiento de estas formas de selección?
8. ¿Qué reflexiones agregaría en torno a este tema?

Formación

9. ¿Cómo se realiza la formación de los directivos en las instituciones y/o colectivos que usted conoce?
10. ¿Cuáles son los aspectos que se tienen en cuenta?
11. ¿Existen documentos/reglamentaciones escritos al respecto? De ser así, cuáles?
12. ¿Cuáles son las características que más se valoran? ¿Por qué?
13. ¿Qué reflexiones agregaría en torno a este tema?

Evaluación

14. ¿Cuáles son los factores que se utilizan para evaluar el cumplimiento de la función directiva?
15. ¿Existen documentos/reglamentaciones escritos al respecto? De ser así, cuáles?
16. ¿Qué valoración realiza sobre las formas de evaluación?
17. ¿Qué reflexiones agregaría en torno a este tema?

Otros aspectos

18. ¿Qué mecanismos se utilizan para la asunción y abandono de la función respectivamente?
19. ¿Desea agregar algo más?

Anexo 2: Pauta de análisis documental

N°	Documento:
Aspectos asociados a:	
Funciones directivas	
Selección	
Formación	
Evaluación	
Otros aspectos	

14. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Venezuela

Nuby Molina
Azael Contreras
Universidad de Los Andes – Venezuela

14.1 Introducción

Los centros escolares presentan -en cada contexto particular- una naturaleza y dinámica marcadas por la impronta del cambio, la complejidad y múltiples determinaciones (sociales, políticas, motivacionales) que mantienen en permanente revisión, estudio, reflexión y discusión a todos quienes se esfuerzan por comprender, explicar y transformar estas instituciones. No escapan, a esta mirada acuciosa, la función directiva y la actuación de los directivos escolares como aspectos vertebradores de procesos educativos de calidad que convocan y aglutinan a todos los sectores que toman parte en la gestión escolar. Desde la reflexión, nos centramos en una descripción sobre la selección, competencias, formación y desarrollo profesional de los docentes con funciones directivas en Venezuela, a partir de una visión del Sistema Educativo Venezolano (SEV), particularmente el subsistema de educación primaria y el Proyecto Educativo Bolivariano (PEB), contexto en el cual se insertan sus actuaciones.

En los últimos diez años, Venezuela ha experimentado numerosos cambios en las diferentes áreas del quehacer nacional e internacional; los más evidentes han sido en materia educativa: mayor inclusión social de personas y de sectores sociales desfavorecidos, incremento del número de servicios e instituciones educativas para todos los niveles y modalidades, búsqueda de calidad y pertinencia social de los proceso educativos bajo la concepción humanística de una educación cuyo centro de interés es el desarrollo humano, entre otros. Estos cambios, que se generan en el marco de políticas públicas educativas, marcan y orientan las actuaciones de todos los agentes involucrados: Profesores, docentes en función directiva, familia y comunidad organizada.

En consecuencia, en el panorama educativo venezolano han emergido inéditos escenarios alternativos que intentan asumir, transformar y adecuar los procesos educativos y sociales, según la realidad contextual, las exigencias normativas y las condiciones personales y profesionales de los docentes y directivos. Ahora bien, en función del encargo social que se le otorga, la educación venezolana se está incorporando a lo que Beltrán Llavador (citado en Ceballos y Ariaudo, 2005) denomina “megatendencias en educación” (p.55) y entre las cuales destacan: a) la tendencia a la autonomía de los centros, b) la oferta de una enseñanza de calidad para cada persona, c) el cruce entre la educación formal y la no formal, d) la orientación hacia aprendizajes considerados básicos e instrumentales, como el trabajo en equipo, la expresión oral y escrita, la resolución de situaciones problemáticas, e) un amplio nivel de conexiones intracurriculares e interdisciplinarias, y f) una mayor implicación de la comunidad local en lo educativo.

Los actores o agentes educativos asumen sus responsabilidades y cumplen las funciones que correspondan para lograr materializar el compromiso social que se asigna a la educación y por ende a la organización escolar. Bajo esta mirada, podemos afirmar que las actuaciones del director escolar se complejizan y se enfrentan, condicionados por la normativa legal, a las demandas de la sociedad, el centro educativo y la comunidad. De esta visión panorámica, surgen los interrogantes: ¿Están los docentes formados para asumir tareas directivas? ¿Cuáles deben ser las competencias profesionales

que deben desarrollar los docentes para ejercer funciones de dirección? ¿Existen mecanismos desde las políticas públicas y desde las escuelas de formación docente para orientar procesos formativos en materia de dirección escolar? Intentaremos a lo largo del presente documento realizar una descripción desde la reflexión sobre la selección, competencias, formación y desarrollo profesional de los docentes con funciones directivas en Venezuela, para lo cual se presenta, en principio, una visión panorámica (SEV) que es el contexto en el cual se insertan sus actuaciones.

14.2 La función directiva en Venezuela

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela –CRBV- (1999) establece en diferentes Artículos (3, 102, 103) que la educación es un deber social de máximo interés para el Estado y un derecho humano; toda persona debe recibir educación integral de calidad, con pertinencia social, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades. Se define además como un servicio público, gratuito y obligatorio, de naturaleza democrática que se fundamenta en el respeto a todas las corrientes del pensamiento.

De conformidad con la CRBV, según lo establece el Artículo 24 de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2009) el (SEV) se concibe como:

> "*un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano. Se basa en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra políticas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distingo de edad, con el respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales*"

Por otra parte, el SEV (Art. 25 y 26 LOE 2009) está organizado en dos subsistemas: el subsistema de educación básica y el subsistema de educación universitaria. Cada uno de estos subsistemas y sus niveles responde a políticas y programas educativos, atiende a grupos con características bio-psico-sociales específicas y se desarrolla en ámbitos institucionales concretos y particulares. En el caso del Subsistema de Educación Básica (foco de atención en este trabajo), la educación inicial, comprende dos etapas – maternal y preescolar- destinadas a niños y niñas cuyas edades están comprendidas entre los 0 y seis años, que son atendidos y atendidas en los "Simoncitos", en los preescolares bolivarianos y en planteles educativos en proceso de reconversión. La educación primaria por su parte, comprende seis años y se desarrolla en las Escuelas Bolivarianas, espacios educativos de jornada completa que incorpora la dieta diaria (desayuno, almuerzo, merienda) y diversas actividades académicas y no académicas. El nivel de educación media atiende a jóvenes y adolescentes en dos opciones: educación media general, que se desarrolla en los Liceos Bolivarianos y educación media técnica, en las Escuelas Técnicas Robinsonianas.

Se observa la diversidad de centros educativos no universitarios donde se administra la educación venezolana, cada uno de ellos con sus peculiaridades según el nivel que atiende y que hacen de la función directiva un proceso dinámico y complejo.

La función directiva en los centros educativos que administran los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media en el pais, responde fundamentalmente a un modelo burocrático, "gerencialista", que concibe a las escuelas como "estructuras formales articuladas en torno a relaciones explícitas de autoridad y subordinación" (López, 1991, p.211) y como

"instituciones con procedimientos uniformes" (Duplá 1995; p. 109) con énfasis en los subprocesos administrativos de planificación, organización, dirección y control. Este posicionamiento teórico se evidencia, por ejemplo, en caracterizaciones de algunas de las funciones asignadas a un director como la presentada por López (en Borjas y Vera, 2008):

> Establece los mecanismos necesarios para el control y supervisión de su misión educativa en la institución; compara los resultados obtenidos con los objetivos y metas propuestas en el plan anual; hace cumplir los planes de evaluación y seguimiento del personal adscrito; vela por el mantenimiento del plantel; supervisa la planificación, desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, instituye expedientes y establece los correctivos del personal; lleva control de la asistencia del personal; supervisa el trabajo de los subdirectores; revisa los trabajos encomendados a cada una de las comisiones.

En cuanto al acceso a la función directiva, cabe destacar en primer lugar que para su ejercicio se establece como condición, en el marco de la normativa legal, poseer la nacionalidad venezolana y el título de docente; en segundo lugar, que se inserta en un proceso de carrera docente en la cual se establecen jerarquías, categorías, remuneraciones y otros beneficios socioeconómicos y se accede mediante concursos de méritos o de méritos y oposición, en la forma y condiciones que establezca el reglamento. Es conveniente señalar que, ante la promulgación de la nueva LOE 2009, se está en espera de leyes especiales que rijan la materia relacionada con la selección y el ingreso al ejercicio de cargos directivos, por lo cual los procesos de selección e ingreso se encuentran en un estado de indefiniciones, situación que desarrollaremos en apartados siguientes.

El ejercicio de la función directiva en Venezuela no escapa a la dinámica de complejidad propia de las instituciones escolares; supone una multiplicidad de responsabilidades, tareas y actividades para los docentes con esta función, entre las que destacan principalmente (López, 1998; Graffé, 2002):

1) la representación del centro escolar ante las instancias ministeriales u otras de distinta naturaleza que administran o se ocupan de lo educativo;

2) la dirección y coordinación de las actividades de la escuela;

3) la dinamización de sus órganos de dirección y consulta, así como la participación de la comunidad educativa;

4) la organización y administración del personal y recursos asignados;

5) el asesoramiento a los docentes en la adaptación del curriculum y las prácticas pedagógicas;

6) el impulso de programas y proyectos de innovación y formación docente; y

7) la atención y orientación al alumnado y representantes

El Consejo Directivo (Director y Subdirector/es), apoyado por otros órganos unipersonales y colegiados de la institución, y en el marco del modelo enunciado anteriormente, desarrolla fundamentalmente una gestión administrativa y de supervisión a la cual queda subordinada lo pedagógico.

Herrera (1996), ubica las funciones del director en cinco (5) dimensiones que subsumen las actuaciones que se consideran dan respuesta a las necesidades surgidas dentro las reformas en educación en esos años, pero que aún continuan teniendo vigencia. Estas dimensiones con sus correspondientes actuaciones se describen en la Tabla 1

Nuevas Funciones del Director	Actuaciones
El director como Pedagogo	– Orientar las prioridades que desde lo pedagógico debe desarrollar y ejecutar el centro – Realizar seguimiento pedagógico – Sugerir materiales de apoyo para los alumnos – Sugerir y supervisar actividades de aula – Estimular el trabajo de los docentes...
El director como Formador	– Desarrolla cursos y talleres solicitados por los docentes dentro de la escuela – Realiza supervisiones y acompañamientos formativos...
El director como Organizador	– Organiza equipos de trabajo – Reasigna nuevas funciones a los actores escolares – Establece nuevos vínculos con la comunidad...
El director como Responsabilizador	– Genera un clima de exigencia en el plantel, asignando responsabilidades, estimulando a los docentes...
El director como Evaluador	– Realiza evaluaciones colectivas sobre la marcha de toda la institución – Hace seguimiento de alumnos, docentes en función de dificultades y resultados de tareas asignadas

Tabla 1. Nuevas Funciones del Director y sus Actuaciones (Fuente: Manual de Directores de Educación Básica, López y Herrera, 1996).

Son múltiples los problemas que se le plantean a la función directiva y se presentan a continuación en forma sucinta. La jerarquía de docente directivo puede ejercerse con carácter de titular y de interino (o encargado); en los últimos años, se ha observado la proliferación de directores encargados y además, un rechazo a asumir la función directiva para evitar las presiones de tipo político.

Aún cuando la función directiva en las instituciones y centros educativos está a cargo de profesionales que se esmeran en desarrollar una gestión adecuada, se manifiestan inquietudes relacionadas con las nuevas demandas sociales y con necesidades como la de clarificar concepciones acerca de su(s) rol(es), responsabilidades, ámbitos de actuación, tareas y actividades, que en muchos de los casos aparecen desdibujadas e indefinidas.

Con respecto a las responsabilidades, tareas y actividades según los diversos ámbitos de actuación de los docentes con función directiva cabe señalar que en la normativa legal no se explicitan en forma precisa. En tal sentido, Afirman Rodríguez y Meza (2006) “encontramos evidencias de la difusa definición de sus funciones en los instrumentos legales, demostrando también la inexistencia de las competencias pertinentes a las actuales condiciones culturales y las aspiraciones futuras;

para los directores se establecen funciones, pero son amplias y abarcantes, como por ejemplo: "hacer cumplir disposiciones del nivel central en lo jurídico, pedagógico y disciplinario" (p.152)

Cárdenas (1995) y Molina (2001) ponen en evidencia una de las características más cuestionadas del ejercicio de la función directiva en Venezuela referida al excesivo papeleo administrativo que impide a los directivos conducir el proceso pedagógico; sin embargo, se proponen funciones de otra naturaleza, que se apoyarían en la formación, al afirmar que el directivo escolar "sea realmente un líder, el ductor de la escuela y comunidad" (Cárdenas, 1995; p. 20).

Por su parte, López (1995) señala que entre los factores que inciden en la baja calidad de la educación en Venezuela destaca la "pérdida en el sentido y dirección de la escuela" (p. 34) atribuida a déficit en la gestión pedagógica del equipo directivo; aún cuando los directores tienen un modelo prefigurado de escuela y una visión de lo que quieren que sea, no son compartidos, ni llevan a cabo actuaciones para que se haga realidad. Se requiere la ampliación del marco de competencias de los directivos a partir de procesos de formación permanente congruentes con la nueva realidad educativa (global y local).

14.3 La selección de direcctivos basada en competencias

Entendemos que la complejidad de la escuela, las múltiples y variadas tareas inherentes a la función directiva, la labor pedagógica que debe desempeñar el directivo escolar, todo ello en correspondencia con las exigencias de lo que la sociedad espera de la escuela, obliga a que los procesos de selección e ingreso al ejercicio de cargos directivos deban responder a criterios de selección garantes de idoneidad y capacidad para enfrentar tal responsabilidad. Sin embargo, al examinar algunas evidencias y observaciones informales sobre cómo se están desarrollando estos procesos en Venezuela, encontramos que en estos no existe claridad ni uniformidad en los criterios y, además, que en muchos casos responden a relaciones de poder, a lo que se cree "conveniente", a las características mismas de la institución y a las necesidades que deben ser atendidas.

Pudiera afirmarse que los sistemas de selección e ingreso al ejercicio de la función directiva escolar en la actualidad se encuentran en una fase de transición y reorientación que está atravesada y condicionada, entre otras variables, por un conjunto de eventos que a continuación se describen:

1.- La reciente promulgación de la LOE (2009) con una marcada orientación por "valores éticos humanistas para la transformación social" (Art.1) y con base en la CNRBV (1999) incluye la Gestión Escolar como espacios y colectivos *corresponsables de la educación* (Gráfico 2) así como a las familias, las organizaciones comunitarias del poder popular, la comunidad educativa, la organización del estudiantado, la participación de las empresas públicas y privadas y la infraestructura educativa. Tal corresponsabilidad se desprende del compromiso que la familia, la escuela y la sociedad, junto con el estado, deben asumir y protagonizar en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus miembros. En este sentido, la gestión escolar no se plantea como una actuación aislada del contexto o que solo recae sobre la figura del director escolar sino por el contrario involucra la participación activa comunitaria incorporando tanto los colectivos internos de la escuela como a diversos actores comunitarios en lo atinente a la formación, ejecución y control de la gestión educativa (Art. 19 LOE)

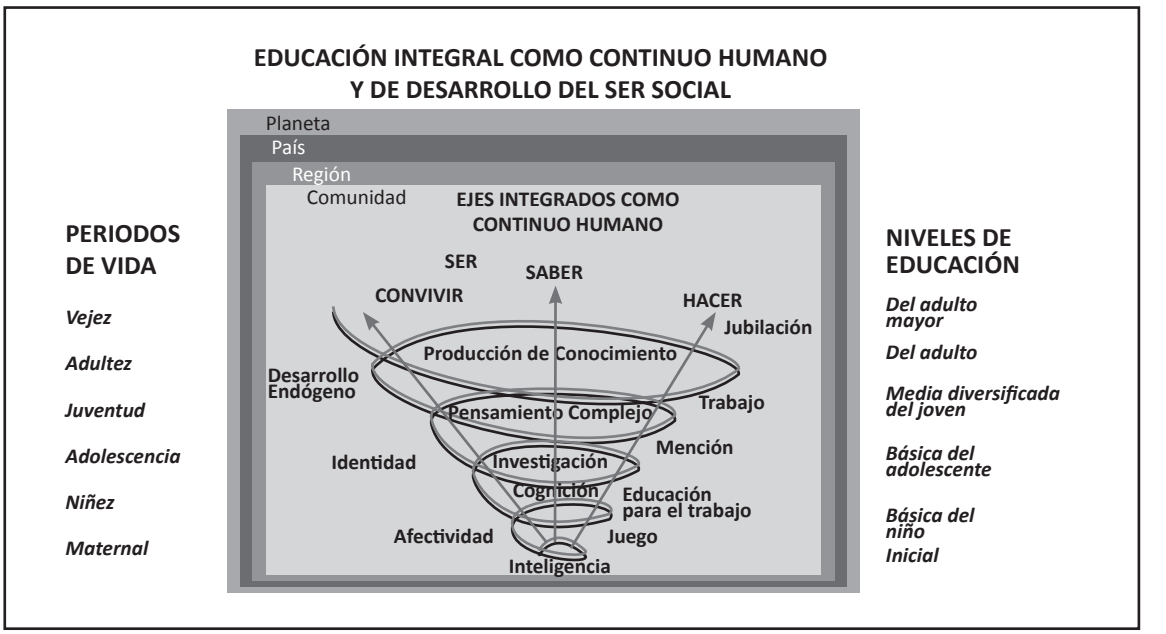


Gráfico 2. Educación como derecho humano, basado en la corresponsabilidad compartida de la familia, la sociedad y el estado.

2.- La concreción de los principios establecidos desde la Carta Magna en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, así como en el Plan Estratégico Simón Bolívar 2007-2013. En ambos documentos, encontramos líneas orientadoras, objetivos, estrategias y políticas a las que deben atender los procesos educativos en los diferentes subsistemas del sistema educativo nacional y que no se pueden perder de vista en el ámbito de los planteles escolares y en los procesos de gestión que en ellos se desarrollan. En este sentido, la concepción de la escuela desde la reforma se concibe como el lugar donde todos: familia, sociedad y Estado deben garantizar el acceso y permanencia a la educación integral, gratuita y de calidad. La escuela debe favorecer los aprendizajes con base en una concepción y filosofía del desarrollo endógeno, la cual involucra a la comunidad en el proceso educativo desde lo local y su inserción en el contexto nacional y mundial.

3.- La concepción de la Nueva Escuela en la educación Bolivariana (Ministerio de Educación y Deportes, 2004) con la cual se aspira, por una parte, a menguar la deserción y exclusión escolar, la desnutrición, la repitencia, el bajo rendimiento escolar, la pérdida de la identidad local-nacional, y por otra, a fortalecer la formación permanente de hombres y mujeres, y la transformación económico-social del país fundamentada en una concepción de escuela como:

- espacio para la producción y la productividad,
- espacio para la paz,
- espacio de formación integral,
- espacio de creación y creatividad,
- espacio de salud y vida,
- como centro del quehacer comunitario,
- espacio de comunicación alternativa,

- espacio para las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y eje de innovación tecnológica y
- espacio de inclusión con apoyo en las Misiones Educativas (Robinson, Ribas…)

Las finalidades, concepciones y fundamentos que se explicitan en los referidos eventos, son un marco de referencia válido, legítimo para la definición de criterios que orienten, para el ejercicio de la función directiva la estructuración de un sistema de selección e ingreso coherente, pertinente, justo; no obstante , la forma vertiginosa en que los hechos se presentan, la marcada radicalización política, y la situación de resistencia, indefinición e incertidumbre propia de los procesos estructurales de cambio siguen dificultando la consolidación de este sistema. Este panorama general no deja de ser inquietante y nos preguntamos ¿Cuáles son los mecanismos de selección? ¿Quiénes ingresan y cómo? ¿Qué competencias poseen al momento de la selección e ingreso?

Para ejercer cargos de docencia y dirección escolar en Venezuela se requiere el título de Licenciado en educación o en profesiones afines; en el segundo caso, bajo la condición de obtener el certificado de componente docente.

Nos referimos ahora a la forma de ingreso y a las vías de selección de los directivos escolares. Estas no se presentan en forma estructurada, homogénea y legalmente institucionalizada, responde a formas tradicionales y artesanales de acceso: concursos de credenciales y oposición, el docente de mayor antiguedad de la institución o aquel que desde la administración central recibe el apoyo político y obtiene el nombramiento. En el caso de las instituciones educativas de gestión privada, la selección e ingreso queda a discreción de los particulares que la dirigen.

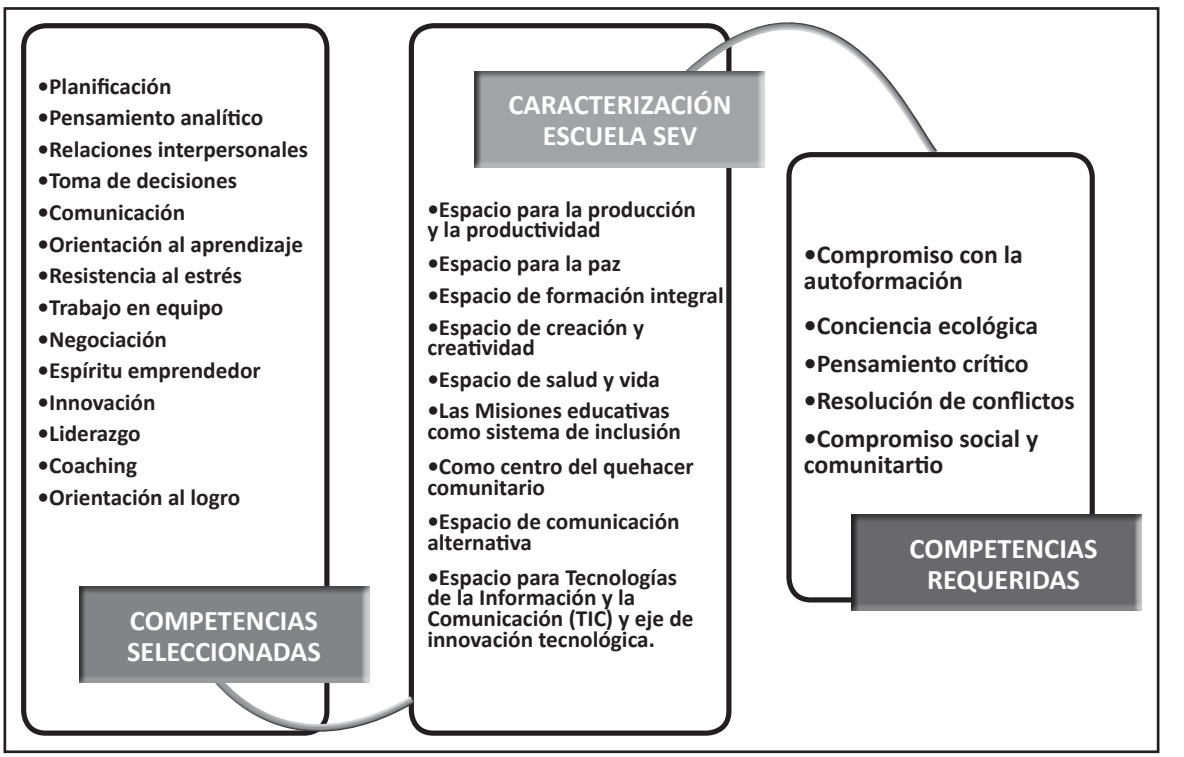
En un estudio realizado por Mezzadra y Bilbao (2011), en 25 países de América Latina, sobre los directores de escuela y la importancia de su rol, los investigadores centran su mirada en los procesos de selección. Sobre la base de un conjunto de parámetros como el Nivel de toma de decisiones sobre la contratación del director, el Criterio de elegibilidad, el Tipo de contratación, entre otros, destacan que en Venezuela la contratación está sujeta a la decisión del ente central que administra la educación, que el tipo de contratación es a término y, además, que Venezuela se destaca al establecer dentro de la normativa haber obtenido un título de postgrado relativo a la naturaleza, funciones y atribuciones del cargo, aunque no se organiza ni se exige un curso o título específicamente diseñado para formar directores de escuela.

En una investigación realizada sobre la eficacia escolar en Iberoamérica por Murillo (2007) se recogen algunas características de *actuación de los directivos en Venezuela* que de alguna manera apuntan a competencias implícitas que son tomadas en cuenta al momento de la asunción del cargo, entendiendo que no responden a ningún sistema de selección generalizado sino que apuntan a subrayar el papel fundamental de la dirección confirmando que las actitudes y comportamientos de la persona que asume las funciones de dirección varía de forma importante en cada una de esas escuelas analizadas. En la escuela venezolana, el director(a) es responsable, trabajador, comprometido, demuestra interés por todo su personal y por el alumnado, destacando su esfuerzo por delegar funciones.

Los sistemas de ingreso y certificación del desempeño, la formación y la actualización de los docentes con función directiva son materias aún pendientes en nuestro país. No existe en Venezuela, formalmente recogido en referencial alguno o establecido oficialmente en acuerdos y resoluciones desde la administración central, un perfil de las competencias para los directivos escolares en el

cual se apoyen los procesos de selección e ingreso; no obstante, existe cierto acuerdo en cuales deben ser algunas de ellas y, en todo caso, opera el sentido común, lo intuitivo, la costumbre y las concepciones implícitas.

Podemos inferir un conjunto de competencias que vinculan con la selección que se hace del personal docente que ejerce funciones directivas en centros educativos, dentro de los niveles y modalidades del SEV, signados por el Proyecto Educativo Nacional Bolivariano, aun en proceso de consolidación. Además, es posible relacionarlas con las competencias seleccionadas para el perfil directivo propuestas por García Olalla y Poblete (2003) y asimismo incorporamos otras que se corresponden a con nuestra propia realidad contextual y local (Cuadro 2)



Cuadro 2: Relación de las competencias seleccionadas con las competencias requeridas según las exigencias del modelo de escuela desde el SEV. (Fuente: Elaboración propia con base en García Olalla y Poblete, 2003 y Ministerio de Educación y Deportes, 2004)

Competencias Requeridas
Compromiso social y comunitario: Participar en las políticas, proyectos y programas de desarrollo, con los que se sienta identificado, a partir de sus aptitudes y en correspondencia con las necesidades de su entorno eintegrado con los otros sistemas, especialmente con la familia y consejos comunales
Compromiso con la autoformación: Asumir tareas de formación aprovechando las oportunidades que se ofrecen desde: los centros de formación y actualización, los recursos tecnológicos a su alcance y su propia experiencia e iniciativa personal.
Pensamiento crítico: Crear espacios y momentos para la comunicación y la discusión con base en nuevos paradigmas y teorías emergentes.

Conciencia ecológica: Contribuir con la conservación de los recursos naturales renovables y no renovables, la protección del medio ambiente y la promoción de políticas dirigidas a formar conciencia ciudadana.
Resolución de conflictos: Participar activamente en la elaboración y aplicación de propuestas viables que contribuyan en la mediación y conducción de los conflictos.

Cuadro 3: Descripción de las competencias requeridas para la dirección de centros educativos a partir de la caracterización de la escuela en el SEV. (Fuente : Elaboración propia).

14.4 Formación de direcctivos y de docentes

Los expertos, las escuelas de formación docente y los docentes en funciones directivas reclaman sin demora, antes de la asunción del cargo directivo así como durante el cumplimiento de sus funciones, formación organizada, sistemática y contextualizada que garantice a quienes asumen la tarea de dirigir la escuela, condiciones básicas de conocimiento, habilidades y destrezas para dar respuestas a las demandas que les exige la sociedad.

La formación de docentes y directivos en Venezuela en la actualidad tiene un valioso apoyo en el Artículo 104 de la CNRBV (1999) donde se establece que

> la educación quedará bajo responsabilidad de personas con reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica; y el Estado estimulará su actualización permanente y garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente.

Igualmente, lo tuvo en los últimos años, en la derogada LOE de 1980 en la cual se expresaba el establecimiento, por parte del Ministerio de Educación, de "programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales" en función de "las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales". Aunque se puede observar que la concepción de formación que subyace es limitada, centrada en los contenidos disciplinares y con una orientación "perfeccionadora" de evidente sesgo técnico, orientada a la "calificación de servicio", que resulta significativa en cuanto permite ascender en un sistema de categorías establecido en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2005).

Desde esta mirada, la formación del docente en Venezuela ha sido contemplada en la normativa legal vigente: Capítulo IV Artículo 37 de la LOE, (2009) expresa:

> "*Es función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de las políticas de formación docente a través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria, en atención a los perfiles requeridos por los niveles y modalidades del Sistema Educativo y en correspondencia con las políticas, planes y programas y proyectos educativos emanados del órgano con competencia en materia de Educación Básica, en el marco del desarrollo humano, endógeno y soberano del país*".

Artículo 38 de la referida LOE:

> "*La formación permanente es un proceso integral, continuo, proceso integral, continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los o las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar una comunidad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país*".

En la práctica, se evidencian esfuerzos de entes públicos y privados y de las instituciones de formación docente para materializar los preceptos legales y concretar las políticas públicas, sin embargo los resultados no han sido los esperados. Los planes de estudio de la carrera docente (pregrado) no contemplan contenidos desde las áreas cognitivas, actitudinales y procedimentales que forme en competencias para conducir los procesos administrativos y pedagógicos desde la función directiva. A nivel de postgrado se desarrollan planes y programas dirigidos a formar a los docentes en "gerencia educativa", en los cuales subyace aun la idea de formar para administrar los recursos y no desde la "gestión educativa" para formar líderes pedagógicos con marcado compromiso social. Con la promulgación de la CNRBV en el año 1999 se refunda una nueva política educativa en relación a la formación permanente del docente y comienzan a concretarse algunas acciones que tocan directamente la formación de docentes con función directiva.

Una revisión a las Memorias del órgano que administra la educación en Venezuela, en los últimos diez años, da cuenta de que la formación de docentes ha estado presente en forma constante y sistemática; diversas direcciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación desarrollan en forma articulada actividades de formación para docentes de los diferentes niveles en diversas áreas, con fines por demás amplios y ambiciosos relacionados con el desarrollo de la capacidad de aprender, el fortalecimiento de experiencias y la recreación de conocimientos obtenidos gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, la generación de nuevos conocimientos que contribuyan al desarrollo cultural y al de una conciencia colectiva, el enriquecimiento de la formación inicial, la reducción de desigualdades y el alcance de la promoción social (Ministerio de Educación y Deportes, 2005)

Se han venido ejecutando diversas acciones de formación, dirigidas fundamentalmente a docentes y directivos de los diferentes subsistemas, de las cuales destacan: Jornadas de Formación del Personal Docente en el Currículo Nacional Bolivariano, cursos sobre Educación Bolivariana, procesos gerenciales (Pedagógicos, Organizativos y Administrativos), actualización curricular, integración e instrucción premilitar, estudios de formación en Doctorados y Maestrías en Educación (en el marco del Convenio Integral de Cooperación Cuba – Venezuela), entre otras.

Rodríguez y Meza (2006) reseñan otras iniciativas que específicamente en materia de formación de directivos se han llevado a cabo en el país, entre ellas destacan: Programa de Capacitación de Docentes Directivos y Supervisores de Educación Básica, diseñado y ejecutado por la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Especialización en Gerencia Educacional y Subprograma de Capacitación y Actualización para subdirectores, directores y supervisores ofrecidos por la UPEL, Especialización en Gerencia Educativa o Gerencia de los procesos Educativos ofertada por la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (UNESR), Especialización en Gerencia de Instituciones Educativas dictada por la Universidad Metropolitana (UNIMET).

Entre finales del año 2009 y principios del 2010, se llevaron a cabo en el ámbito nacional, procesos de formación y capacitación dirigidos a docentes que ejercen cargos como directores, subdirectores y supervisores de planteles nacionales que atienden los diferentes subsistemas. Diversos estados del país (tenemos reportes de Táchira, Trujillo, Zulia, Cojedes) dan cuenta de los resultados de estas jornadas que se insertan en el Sistema de Asesoramiento Integral (SAI) para docentes con función directiva de planteles y servicios educativos privados en el contexto del sistema educativo en la República Bolivariana de venezuela.

El SAI busca el potenciamiento de las habilidades comunicativas, liderazgo, motivación, manejo del conflicto, profesionalismo para la gestión escolar, así como el desempeño de las funciones directivas. Entre los temas que se desarrollaron destacan: la dirección científica educacional como fundamento básico del proceso supervisor, el sistema de trabajo, su modelación, organización y funcionamiento; organización escolar, planeación y estadística, pedagogía, supervisión y manejo de recursos humanos, materiales y financieros. El fin último de estos procesos formativos apunta a elevar el nivel de calidad del funcionamiento de los planteles educativos y desarrollar ambientes de trabajo dinámicos.

En líneas generales, la formación de directivos en Venezuela, coincide con lo caracterizado por Villa (2000) como un campo complejo articulado por agentes, agencias, discursos (políticas, regulaciones, movimientos y programas) y prácticas distribuidos, dispersos, en diferentes instituciones que manifiestan un desarrollo desigual. Se manifiestan entonces, como consecuencia de lo anterior, por una parte, "una diversidad de prácticas de mejoramiento (cursos, seminarios, talleres, postgrados) que respaldadas por diferentes perspectivas compiten por su legitimidad en diferentes ámbitos académicos y profesionales" (pp. 29-30) y, por otra, dificultades al momento de estudiar e intentar otorgar coherencia a este conjunto de elementos que articulan el campo de la formación. Además, se coincide con este autor, en cuanto la formación de directivos "no puede continuar reduciéndose a un agregado de prácticas que de manera contingente realizan las instituciones" (p. 45)

No obstante, hay que reconocer que todos estos esfuerzos intentan erradicar las prácticas que han venido caracterizando la actuación de docentes con función directiva, que pasa por ocupar gran parte de su tiempo en resolver los asuntos administrativos, asistir a un gran número de reuniones, presentar estadísticas, llevar una relación detallada de gastos y complementar formatos que deben ser enviados a la administración local y central para transitar hacia un perfil de directivo que responda, en los diversos contextos de actuación y dentro del marco de la nueva escuela que se propugna, a las directrices, objetivos, estrategias y políticas en materia educativa del Plan Estratégico Simón Bolívar (2007) (Cuadro 3) y gestione con consciencia y capacidad de:

a.- Asumir un rol de liderazgo pedagógico, es decir, que gran parte de sus funciones y tareas este dirigida a atender a los docentes y a los estudiantes en su formación.

b.- Trabajar en equipo y gestionar la incorporación de otros (docentes, comunidad organizada, padres) para alcanzar los objetivos propuestos.

c.- Orientar la solución de conflictos,

d.- Promover las innovaciones en las escuelas para la satisfacción de las necesidades individuales, colectivas y sociales.

e.- Establecer canales de comunicación claros y oportunos entre todos los miembros de la comunidad educativa.

f.- Promover la participación escolar en actividades de la comunidad

g.- Desarrollar conciencia social

h.- Promover la inclusión de la población excluida y realice actuaciones que lleven a consolidar la identidad cultural y el ejercicio democrático.

Plan Estratégico Simón Bolívar 2007 – 2013			
Directriz	**Objetivo(s)**	**Estrategia (s)**	**Política (s)**
Nueva Ética Socialista	Crear una sólida arquitectura ética de valores que conformen la Nación, la República y el Estado moral socialista	Desarrollar la conciencia revolucionaria	Transversalizar la enseñanza de la ética
		Transformar la sociedad moral y espiritualmente	Nueva moral colectiva, conciencia cívica, tolerancia activa militante,
		Superar la ética del capital	Fomentar el trabajo creador y productivo
La suprema felicidad social	Promover una ética, cultura y educación liberadoras y solidarias.	Profundizar la universalización de la educación bolivariana	Extender la cobertura de la matrícula escolar a toda la población , con énfasis en las poblaciones excluídas. Garantizar la permanencia y prosecución en el sistema educativo. Fortalecer la educación ambiental, la identidad cultural, la promoción de la salud y la participación comunitaria Ampliar la infraestructura y la dotación escolar y deportiva Fortalecer e incentivar la investigación en el proceso educativo. Incorporar tecnologías de la información y la comunicación al proceso educativo. Desarrollar la educación intercultural bilingüe. Garantizar el acceso al conocimiento para expandir la educación superior con pertinencia.
	Fortalecer las capacidades básicas para el trabajo productivo		
Democracia protagónica revolucionaria	Formar una nueva cultura política basada en la conciencia solidaria del ciudadano, de sus derechos y responsabilidades	Convertir los espacios escolares, en espacios para la enseñanza y la práctica democrática	Impulsar e incentivar la formación docente Promover la participación escolar en actividades de la comunidad Incentivar el comportamiento y los valores democráticos
Modelo productivo socialista	Fomentar la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo nacional y reducir diferencias en el acceso al conocimiento.	Incrementar la cultura científica	Crear seguridad social y estímulo para que los jóvenes se dediquen a la investigación. Potenciar redes de conocimiento y capacitación para el trabajo en todos los niveles educativos. Identificar y utilizar las fortalezas del talento humano nacional.

Cuadro 3. Directrices, objetivos, estrategias y políticas del Plan Estratégico Simón Bolívar 2007 – 2013. (Fuente: adaptado de República Bolivariana de Venezuela (2007). Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y social de la nación 2007 – 2013)

14.5 Evaluación por competencias

En lo que respecta a la evaluación de los docentes con función directiva en Venezuela, ni el ordenamiento jurídico ni otros documentos oficiales del ente que administra la educación, presentan definiciones precisas o minuciosas prescripciones. Aún cuando existen procesos de supervisión escolar en los cuales, de una manera u otra, se evalúa al directivo escolar, se hace fundamentalmente en términos de tareas ejecutadas, de logros cuantificables que sirvan a las estadísticas oficiales, pero que no tienen un impacto real en el desarrollo profesional ni institucional. Se puede afirmar que no existe un sistema consolidado ni coherente de evaluación de los directivos, y mucho menos en términos de competencias; tal vez iniciativas dispersas y trabajos de estudiosos preocupados por el tema.

Tal situación se hace palpable, por ejemplo, en los resultados presentados por Villamizar (citado en Guerra, 2010) quien realizó un trabajo sobre la evaluación del director centrado en el modelo de competencias para las escuelas estadales del estado Nueva Esparta, Venezuela. Entre los resultados de la investigación destaca que el 80% de los directores centra su desempeño en aspectos administrativos. Por otra parte, al ser consultados sobre la forma cómo están siendo evaluados, un 92% indicó que nunca han sido evaluados y además consideraron que los métodos y técnicas carecen de cientificidad y no se ajustan al contexto ni a la formación que han recibido desde el ente central. Continúa Guerra (2010) expresando que en la valoración de los instrumentos que se han empleado para evaluar el trabajo profesional:

> se convierten en ocasiones en elementos burocráticos alejados de la realidad educativa y profesional de los que dirigen los centros escolares, constatándose incoherencias, falta de concreción y seguimiento al diagnóstico y valoración de las realidades institucionales a fin de ayudar a superar las debilidades o carencias de la gestión directiva.(s/p)

En este mismo orden, tomando en cuenta la evaluación que los docentes hacen del trabajo que llevan a cabo los directores de centros educativos, Murillo (2007) expresa

> "*a mayor preparación del director, mayor posibilidad de trabajo colaborativo; además, el director debe ser un ejemplo para los profesores. La preparación del directivo también redunda en mayor exigencia frente a los docentes, pero en la medida que el trabajo es colaborativo, como ya se dijo, los docentes no se sienten presionados. La buena preparación del director le permite ejercer actividades de control y seguimiento no sólo administrativas y de gestión, sino también pedagógicas, que son bien recibidas por los docentes*" (p. 210)

Otro ejemplo del interés por desarrollar y consolidar procesos de evaluación de los docentes con función directiva, lo constituye la indagación que refiere Ávila de Guerra (2010), a partir de un diagnóstico a 11 directores y 15 coordinadores con función directiva, en la cual se pretende plantear como propuesta una metodología de evaluación dirigida a contribuir con el perfeccionamiento profesional del desempeño de los directores de educación primaria bolivariana.

Se espera, entonces, que la situación cambie en función de nuevas leyes e iniciativas de quienes administran la educación en el país, así como la de los diversos sectores de participación orientados, entre otros preceptos, por lo establecido en el en el Artículo 43 de la LOE (2009) que expresa: "*La supervisión y la dirección de las instituciones educativas serán parte integral de una gestión democrática y participativa, signada por el acompañamiento pedagógico*". Bajo este precepto subyace la superación de conductas punitivas en la evaluación para pasar a la orientación, acompañamiento, control y evaluación del proceso educativo con sentido pedagógico y, particularmente, a la de los directivos escolares con criterios claros, rigor metodológico y con prevalencia de lo humano.

14.6 Desarrollo profesional y su vinculación con las competencias

Sandoval –Estupiñan, Camargo-Abello, Quiroga y Pedraza (2008) aluden al desarrollo profesional como una de las dimensiones desde las cuales se pueden abordar las posibilidades de desarrollo del directivo y la mejora en el ejercicio de la función directiva y las tareas que ésta supone. Es indudable entonces que relacionar el desarrollo profesional con las competencias tiene sentido toda vez que la actuación de los directivos escolares evidencia el nivel de competencias alcanzado por éstos e incluso, va prefigurando otras que deben ir promoviéndose y fortaleciéndose. Al respecto Moss, (en Uribe, 2007) señala que

> "*es competente aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano. En este sentido, hasta el desafío más técnico requiere de un líder fuerte con sólidas destrezas de relación y comunicación*" (p.150)

Además de las tareas y funciones que se le asignan al director y que hemos descrito en aparatados anteriores, debemos mencionar que desde 1999 se le han venido otorgando otras responsabilidades que se desprenden del principio de corresponsabilidad y de la participación de la comunidad y la familia en los procesos internos y externos de la gestión lo cual ha desencadenado en nuevos roles, perfiles y competencias para asumir las tareas. Describimos grosso modo algunas de estos escenarios:

- A la Educación Preescolar, se agrega el nivel Maternal, en el cual se atienden niño y niñas entre los cero y tres años de edad

- Escuelas Bolivarianas funcionan con jornada completa en un horario de ocho (08) horas de trabajo escolar, prestándose el servicio de alimentación escolar, desarrollándose actividades deportivas, artísticas y productivas.

- Programa de Alimentación Escolar (PAE), que busca proporcionar alimentación diaria a los estudiantes en diversas modalidades de prestación del servicio.

- La incorporación de las organizaciones comunitarias del poder popular en la obligación que se les exige de ejercer un rol pedagógico liberador y su contribución con la formación integral de los ciudadanos

Ahora bien, enfrentar y accionar bajo estos nuevos escenarios implica que el director desarrolle competencias que permitan percibir el contexto, sus contribuciones y posterior incorporación a los cambios sociales y las transformaciones que se aspiran. Indiscutiblemente que con el bajo aporte que se brinda su formación profesional, el tiempo que deben dedicar a sus tareas, lo conflictivo de las relaciones sociales en comunidades impregnadas de radicalismos políticos, entre otras aspectos, hace que muchos no deseen aspirar a este cargo, dejando el camino abonado para los nombramientos a conveniencia de grupos de poder o simplemente, que quienes lo intenten o estén en el cargo lo abandonen para volver a las aulas de clase con responsabilidades solo docentes.

14. 7 Conclusión y mirada prospectiva

Las profundas transformaciones que experimenta nuestro país a partir de la nueva Constitución Nacional de 1999, han impactado a los diferentes estamentos de la sociedad. Las políticas de inclusión al sistema educativo de los sectores históricamente excluidos así como los programas de alimentación, ampliación de la jornada laboral en la escuela, la corresponsablidad compartida de la educación - sociedad, famila y Estado- entre otros, han dibujado escenarios y demandas que asignan al directivo escolar tareas y funciones que exigen el desarrollo de un conjunto de competencias explícitas e implícitas que en muchos de los casos aparecen desdibujadas e indefinidas.

Al referirnos a los procesos de selección e ingreso al cargo directivo así como a la formación, evaluación y desarrollo profesional, podemos afirmar que aún son aspectos pendientes que necesitan perentoriamente ser considerados en nuestro país. Se hace un esfuerzo por responder a criterios de selección garantes de idoneidad y capacidad para enfrentar la responsabilidad de dirigir y gestionar el centro educativo con base a las exigencias normativas y sociales. Sin embargo, al examinar algunas evidencias y observaciones informales sobre cómo se están desarrollando estos procesos en Venezuela, encontramos que en estos no existe claridad ni uniformidad en los criterios y, además, que en muchos casos responden a relaciones de poder, a lo que se cree “conveniente”, a las características mismas de la institución y a las necesidades que deben ser atendidas.

Ahora bien, la caracterización de la nueva escuela que se desprende del Proyecto Educativo Bolivariano marca significativamente las competencias implícitas del director escolar, tales como: el compromiso social y comunitario, el compromiso con la autoformación, pensamiento crítico, conciencia ecológica y resolución de conflictos.

Hemos reseñado cómo las diferentes iniciativas de formación de directivos dan cuenta de los esfuerzos que en esta materia se desarrollan, sin embargo los procesos de seguimiento y acompañamiento pedagógico aún no se evidencian de forma sistemática y no muestran resultados que nos permitan inferir los alcances y pertinencia de los mismos. Lo que si podemos afirmar es que todos apuntan a elevar el nivel de calidad del funcionamiento de los planteles educativos y desarrollar ambientes de trabajo dinámicos, socialmente comprometidos, democráticos y participativos.

14.8 Referencias bibliográficas

Ávila de Guerra, L. (2010). La evaluación como vía de perfeccionamiento del desempeño profesional de los directores de la educación primaria bolivariana. *Revista Electrónica CONRADO BENÍTEZ GARCÍA 6*(22). Extraído el 10 Junio, 2011, de http://conrado.revistas.rimed.cu/articulo/mostrar/la-evaluaci-n-como-v-a-de-perfeccionamiento-del-desempe-o-profesional-de-los-directores-de-la-educaci-n-primaria-bolivariana

Borjas, F. y Vera, L. (2008). Funciones gerenciales del director de las Escuelas Bolivarianas. 11(4) Extraído el 10 de Junio, 2011, de www.revistanegotium.org

Cárdenas, A. (1995). *Plan de Acción*. Caracas: Ministerio de Educación.

Ceballos, M. y Ariaudo, M. (2005). La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva. Argentina: Yammal Contenidos.

Díaz, M. (2000). La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: problemas, conceptos, políticas, estrategias. Colombia: Grupo de Procesos Editoriales – Secretaría General del ICFES.

Duplá, F. (1995). Lugar social del docente. Doce propuestas educativas para Venezuela. Caracas: UCAB.

Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela**.** *Revista de Pedagogía*. *23*(68), 495-517. Extraído el 15 de Mayo, 2011, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&nrm=iso

López, J. (1991). Evaluación del clima organizativo en los Centros Escolares. Medina R., A. (Coord). Teoría y Métodos de Evaluación. Madrid:Cincel.

López, M. y Herrera, M. (1996). De actores a autores. (Manual para directores de Educación Básica). Centro de Investigaciones Culturales y Educativas CICE. Fundación Polar. Caracas: Editorial Arte.

López, R. (1998). Nuevo manual del Supervisor, Director y Docente. Caracas: (s/e)

Medina, R. (Coord). Teoría y Métodos de Evaluación. Madrid: Cincel.

Mezzadra, F y Bilbao, R. (2011.) Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. CIPPEC . Programa de Educación. Área de desarrollo social Documento de Trabajo Nº58. 1- 25

Molina, N. (2001). Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (San Cristóbal-Estado Táchira- Venezuela). Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España

Murillo, J. (2007). (Coordinador) Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Convenio Andres Bello.

Peñalver, L. (2005). La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico. IESALC-UNESCO. Extraído el 15 Noviembre, 2009, de http:// www. oei.es/ docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf

República Bolivariana de Venezuela (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario del viernes 24 de marzo de 2000. Caracas, 2000.

República Bolivariana de Venezuela. (2005). Ministerio de Educación y Deportes. Dirección de Supervisión y Formación Docente. Documento Formación Permanente. Caracas, Venezuela.

República Bolivariana de Venezuela (2007) Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007 – 2013.

República Bolivariana de Venezuela (2007) Ministerio del Poder Popular para la Educación. Sistema

Educativo Bolivariano. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

República Bolivariana de Venezuela. (2009). Asamblea Nacional. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del Sábado 15 de agosto de 2009

Rodríguez, N. y Meza, M. (2006). La Dirección Escolar en Venezuela REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 137-157. Extraído el 09 Junio, 2011, de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art10.pdf

Sandoval –Estupiñan, L.; Camargo-Abello, M.; Quiroga, C. y Pedraza, A. (2008). Necesidades formativas de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Extraído el 31 mayo, 2011, de: http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewPDFInterstitial/1703/3801

Uribe, M. (2007). Liderazgo y Competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 5(150)

PARTE II

Reflexiones sobre la dirección por competencias y aportaciones libres

15. Reflexiones sobre las competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas

Red AGE

15.1 Introducción

El presente capítulo presenta una síntesis no exhaustiva, resultado directo de los grupos de trabajo realizados en el encuentro de la RedAGE celebrado de junio de 2011 en Lima, con las ideas más significativas de los trabajos precedentes; también, de los elementos que más debate han generado en los diferentes contextos nacionales. Su desarrollo es dispar, ya que no todos los tópicos abordados en relación a las competencias tienen similares características en los 14 países iberoamericanos estudiados.

15.2 La Selección de directivos

A continuación, se muestra una comparación de los procesos de selección de directivos escolares en Argentina, Bolivia, Chile, España, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, así como algunos elementos para la discusión.

1. En general, todos los países comparados disponen de un marco normativo sobre la selección de directivos escolares, aunque en la práctica su aplicación es variada. Así, por ejemplo, en Venezuela existe un reglamento de la profesión docente (del año 2005) que no se aplica. Es destacable el hecho de que algunos países tienen marcos legislativos muy recientes, posteriores al 2005-2006, que evidencian procesos de transformación y reconsideración de la función directiva. En cualquier caso, sería deseable la existencia de un marco legislativo actualizado, donde se especifique lo que se espera y se exige a los directivos. Asimismo, resulta necesario replantear los marcos normativos como instrumentos que orientan y prescriben las acciones a realizar y no como una base de mínimos.

2. En general, es común que, como requisito previo, se solicite experiencia docente para el acceso a cargos directivos, aunque los años de experiencia mínimos son muy variados: desde los 13 años ininterrumpidos que se requieren en Uruguay, a los 4 años exigidos en algunas provincias Argentinas, situándose la media del resto de países comparados en los 5 años. Asimismo, son pocos los casos en los que se pide una formación específica previa de posgrado. Los cambios en los sistemas educativos analizados, la creciente complejidad de los centros educativos y la relevancia de las funciones directivas, aconsejan que los procesos de selección de los directivos no contemplen únicamente una experiencia mínima como docentes, tal y como sugieren la mayoría de sistemas analizados, sino una formación específica previa al acceso que garantice el desarrollo de competencias directivas básicas que favorezcan el correcto desarrollo de la autonomía y la calidad de los centros educativos.

3. Los responsables de la selección de los directivos escolares varían según el país. En el caso de Chile, España y Portugal, la selección va a cargo de una comisión del centro. En Portugal se valora de forma positiva este hecho, aunque el proceso necesita ser evaluado (se inició en el 2008), pero aporta como beneficio que se valoran aspectos

técnicos. En otros muchos casos la selección de los directivos escolares es competencia de la administración, ya sea mediante procedimientos de libre nombramiento (ej.: Nicaragua y Venezuela), por concurso (ej.: Panamá, Paraguay) o mediante la designación de un tribunal formado por directores efectivos, supervisores y representantes de los concursantes (ej.: Uruguay). En los casos específicos de Argentina y Bolivia, son las juntas de provincia y distrito, respectivamente, las responsables de la selección de directivos. Si asumimos que la calidad de los sistemas educativos depende, en gran medida, de una respuesta mucho más ajustada de los centros educativos, como principales unidades del cambio, a su contexto inmediato, justificando así el incremento de la autonomía escolar, resulta conveniente y coherente que los responsables de la selección de los directivos sean agentes que dispongan también de una alta conocimiento de su contexto inmediato, como en los casos de Chile, España y Portugal.

4. En lo que se refiere a la formación previa en gestión y administración, Portugal establece como requisito previo disponer de un curso en este ámbito, Panamá solicita 6 créditos en supervisión. En algunos casos, la formación es posterior a la selección (Uruguay y España). Tal y como ya se ha comentado, un ejercicio efectivo y profesional de la dirección escolar implica la existencia de una formación específica previa garantice el desarrollo de unas competencias directivas básicas que les permita afrontar con éxito su compleja tarea. Esta formación inicial de los directivos puede quedar en manos de la administración educativa, mediante agencias u organismos creados *ad hoc*, o de las universidades, como instituciones educativas que tradicionalmente se han responsabilizado de la formación inicial de cualquier otro profesional, optimizando, por tanto, el uso de los recursos públicos.

5. La metodología suele ser por concurso de méritos y oposición, excepto en Venezuela y Nicaragua, que es libre nombramiento, existiendo un procedimiento que cumplir en este último. En el caso de Chile, España y Portugal, la selección se concentra en los centros. Como ya se ha comentado, la tendencia a dotar a los centros educativos de una mayor autonomía que les permita responder de forma más efectiva y eficiente a las demandas y necesidades de su entorno inmediato, aconsejan caminar hacia las metodologías donde sea la propia comunidad escolar (en el sentido amplio del concepto) la que se encargue de la selección de directivos. Con el propósito de evitar favoritismos y abuso de poder, resulta imperativo que esta comunidad educativa utilice procedimientos públicos y translúcidos basados en concursos de méritos y oposición. En Chile, por ejemplo, se valora muy positivamente la obligatoriedad del concurso y mayor transparencia en el proceso, que evita cargos perpetuos. Así pues, la selección de los directivos escolares debería realizarse de acuerdo con criterios de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación.

6. Respecto a los criterios de valoración utilizados en los procesos de selección, no existe una clara tendencia entre los países sometidos a comparación. Suele focalizarse mucho en la formación y la experiencia, considerando, en algunos casos, el proyecto de dirección (ej. España, Portugal) o algún tipo de prueba psicológica de personalidad (ej. República Dominicana). En cualquier caso, la selección de directivos debería considerar los principios de eficacia, eficiencia, responsabilidad y control de resultados de la gestión, así como las funciones atribuidas a los directivos escolares (ej. Dirección pedagógica y liderazgo, jefe de personal, relación con la comunidad y entorno, representación del centro, gestión, organización y funcionamiento general de la institución) y la evaluación previa del ejercicio de la dirección, cuando se trata de personas que ya han ejercido en alguna otra ocasión la función de dirección escolar.

7. El tiempo de permanencia de los directivos seleccionados suele ser variado, en algunos casos es vitalicio (ej.: Argentina, Paraguay, Uruguay). La duración del periodo de mando de los directivos escolares ha sido, en la mayoría de países, objeto de polémica constante entre los que abogan por mandatos extensos que permitan desarrollar ampliamente políticas y estrategias en los centros educativos, y aquellos que consideran necesaria la rotación de los directivos escolares para potenciar el dinamismo, el estancamiento de los centros educativos y la profesionalización de la dirección. Al margen del debate abierto sobre el necesario equilibrio entre el tiempo de permanencia y eficiencia del cargo, deberían establecerse mecanismos de evaluación periódica y rendimiento de cuentas (según las normas establecidas en cada país), como un mecanismo regulador fundamental para valorar y reorientar la acción de los directivos y contribuir a la transparencia a todo el sistema educativo. Por supuesto, esta evaluación de los directivos deberá realizarse en función los objetivos marcados al inicio de su actividad y los recursos asignados.

8. En lo que se refiere a la selección por competencias, objeto principal de esta obra, se evidencia en algunos casos, aunque no explícitamente, cuando en la selección se valora la presentación de proyecto (ej: España, Portugal), prácticas en la institución (ej. Uruguay) o algún otro tipo de pruebas escritas. Más de la mitad de los países consideran la presentación de proyecto, pero pocas estancias prácticas que permitan la valoración efectiva de las competencias directivas. Resulta necesario encontrar sistemas que permitan seleccionar los requisitos / competencias básicas para el cargo y, a su vez, poder valorar aspectos propios que el candidato debería disponer para ejercer el cargo en una institución concreta.

15.3 La formación por competencias

1.-En la mayoría de los casos, están definidas a nivel normativo las funciones pero falta definir las competencias de formación para desempeñar dichas funciones.

2.-La formación para el cargo directivo no es un requisito para acceso al puesto en todos los países, la exigencia generalizada es ser docente.

3.-La formación en gestión de centros es durante el servicio en la mayoría de los países, se da a base de cursos, seminarios diplomados y posgrados, no siempre obligatorios.

4.- La formación no está definida en términos de competencias en la mayoría de los países, en algunos países se encuentra iniciando el proceso de diseño de formación por competencias.

5.- Las competencias asociadas a lo pedagógico no aparecen en todos los casos como las más jerarquizadas, el énfasis está en la gestión.

6.-Los criterios de selección no siempre están asociados a la formación.

7.- La formación está más relacionada a la función que plantea la norma que a la tarea real o al desempeño, en la mayoría de los casos.

8.- Insuficiente correspondencia entre las iniciativas y programas de formación y las exigencias del contexto donde funciona el centro escolar.

9.- Poca importancia en la política pública educativa para la formación de los directivos en la mayoría de los países.

10.- Existen factores exógenos que no contribuyen a la motivación personal para formarse en gestión.

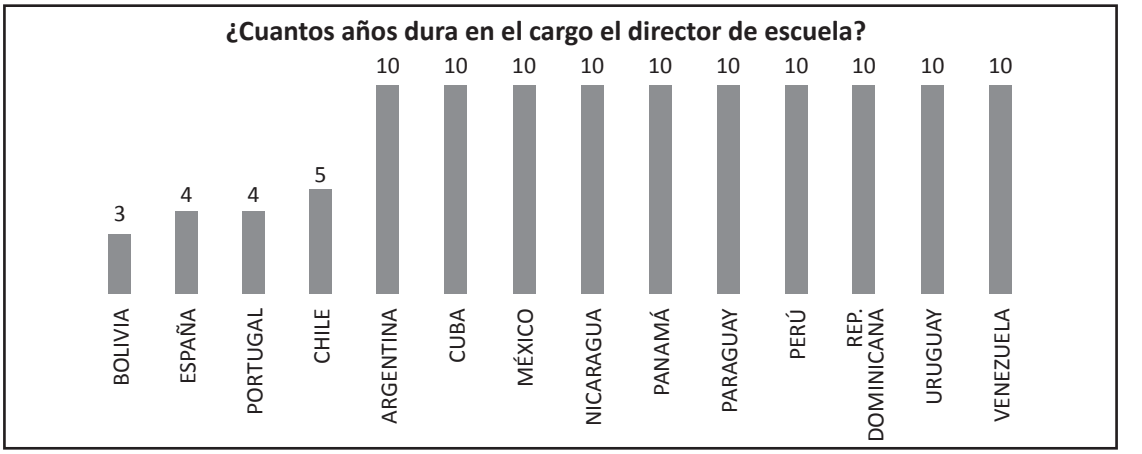
15.4 La evaluación por competencias.

El trabajo realizado, partiendo de una encuesta previa, nos permite observar que los directivos de centros educativos públicos en Iberoamérica se desempeñan en un marco de características muy similares, pese a las diferencias propias entre países. Por su parte, los directivos de centros educativos privados, por lo regular responden a criterios de selección y permanencia muy variados y poco reglamentados por los gobiernos correspondientes.

Una constante que observamos en los reportes de cada país participante en el encuentro, es que en la mayoría de los casos se han desarrollado reformas educativas que han incidido de manera significativa en los procesos de administración y gestión educativa, por lo que la función del directivo ha cambiado significativamente en los últimos 20 años. La función directiva ha pasado de ser una función de organización y control a una de gestión permanente, orientada a la mejora de la calidad de la educación.

Otra constante es que en la mayoría de los países el enfoque por competencias profesionales del directivo de escuelas de educación básica, no está definido aún, pero existen avances al respecto ya sea en proyectos gubernamentales de formación inicial y continua o en procesos de evaluación sistemática a directivos. Sin embargo, cabe aclarar que por lo general, no se cuenta con estándares claros que precisen cómo se demuestran en la práctica las competencias profesionales del director, de tal forma que puedan ser evaluadas en procesos pertinentes y transparentes.

Para fortalecer este estudio, elaboramos una encuesta que nos permitiera detectar coincidencias y diferencias significativas relacionadas con la evaluación por competencias de la función directiva en cada país participante. Como resultado de este estudio comparativo, que considera opiniones genéricas que muestran lo que en opinión de los participantes sucede en la mayoría de las escuelas de educación básica de cada uno de los 14 países participantes, obtuvimos información que facilita la compresión de los avances hacia una evaluación por competencias de la función directiva.



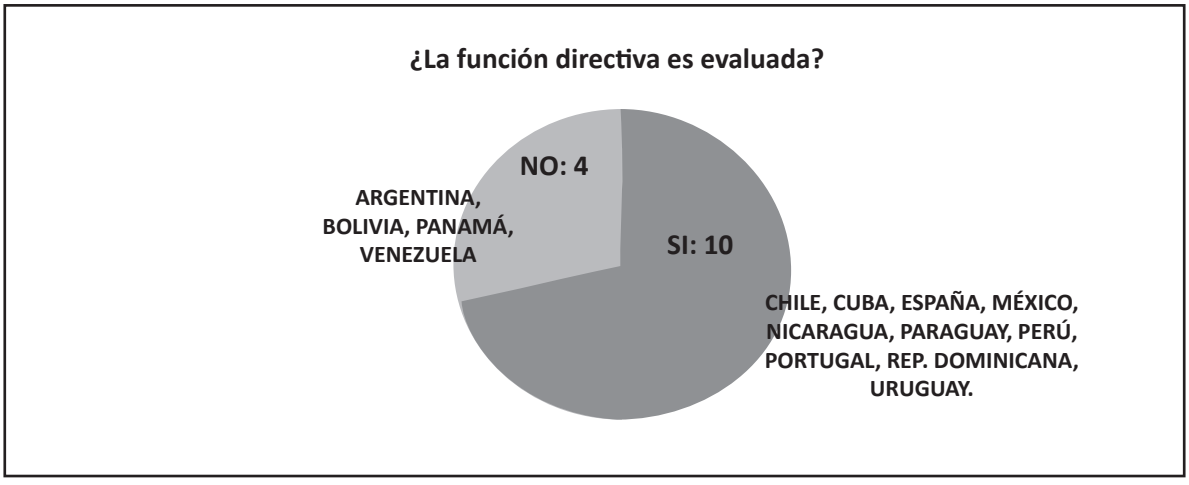
Gráfica. 1. Resultados respecto al tiempo de duración del cargo de director

La gráfica 1 muestra que en la mayoría de los países encuestados, el cargo de director de un centro educativo en la educación pública, dura en forma indeterminada, esto es 10 años o más. Por lo regular en estos países el director de escuelas de educación básica, entendidas como las que atienden a niñas, niños y jóvenes menores de 16 años, conserva el cargo hasta que logra otro puesto más alto en el organigrama o logra su jubilación. En el caso de Bolivia, Chile, España y Portugal, el

cargo de director de escuela tiene una duración que oscila entre los tres y los cinco años, debiendo regresar a su función docente al termino de su gestión, o conservando nuevamente el puesto si se le permite, después de un proceso de evaluación.

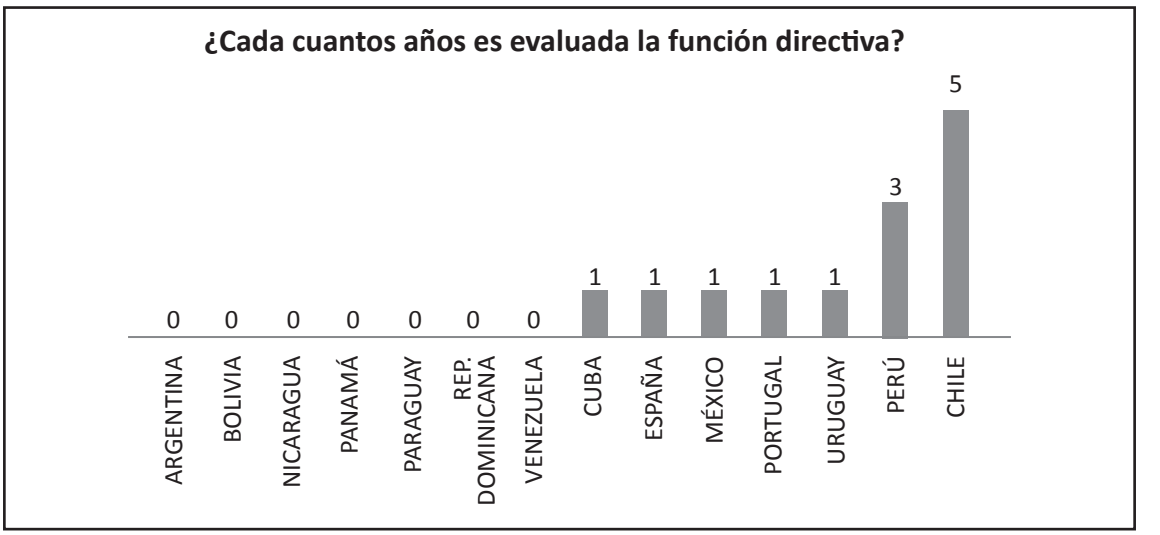
Se consultó también respecto a si la función directiva era evaluada para ir determinando las distintas circunstancias en que se lleva a cabo y qué utilidad tiene esa evaluación y obtuvimos como respuestas que en 9 de los 14 países consultados la función sí es evaluada aunque no necesariamente para permanecer en el cargo ni, como comentamos anteriormente, con un enfoque por competencias profesionales para el puesto.

Estableciendo las relaciones con el aspecto anterior, la duración del cargo, se puede observar en la gráfica 2 que en Argentina, Panamá y Venezuela, son países en los que la función dura más de 10 años y ésta no es evaluada. En el caso de Bolivia, la función no es evaluada, pero dura 3 años. En los otros países, Chile, España y Portugal, la función directiva tiene una duración de entre 4 y 5 años, pero la evaluación se lleva a cabo de forma regular. Cuba, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay se caracterizan por tener cargos de duración muy prolongada o hasta indefinida y la evaluación también se lleva a cabo de manera constante. Aclarando que el hecho de que se apliquen evaluaciones no implica ni que todos se sometan a ellas ni que impacten los resultados en la mejora del desempeño profesional. Por ejemplo en México hasta 2011 no es obligatoria la evaluación, pero quienes se evalúan pueden, a través de ese resultado y de otros criterios, incrementar su salario en más de un doscientos por ciento con respecto al de los docentes que nunca se evalúan.



Gráfica. 2. Resultados respecto a la evaluación de la función directiva durante el tiempo que dura el cargo

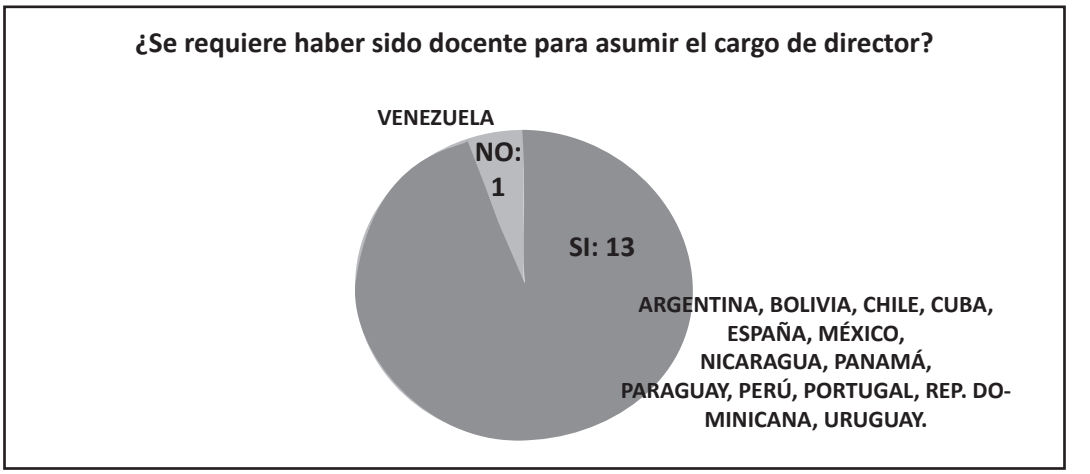
Los comentarios anteriores se corroboran, cuando se consulta sobre la frecuencia de la evaluación, en caso de llevarse cabo. Los resultados muestran lo siguiente:



Gráfica 3.Resultados respecto a la frecuencia de la evaluación de la función directiva.

En la gráfica 3, puede observarse que en los países en los cuales la función directiva es evaluada, la frecuencia de estas evaluaciones en general es anual, salvo el caso de Perú, que se evalúa cada tres años y la de Chile que se evalúa cada 5 años. Observemos también como en Nicaragua, Paraguay y República Dominicana que comentan en la pregunta anterior que la función directiva es evaluada, responden que no hay un proceso sistemático que implique evaluaciones frecuentes y sistematizadas.

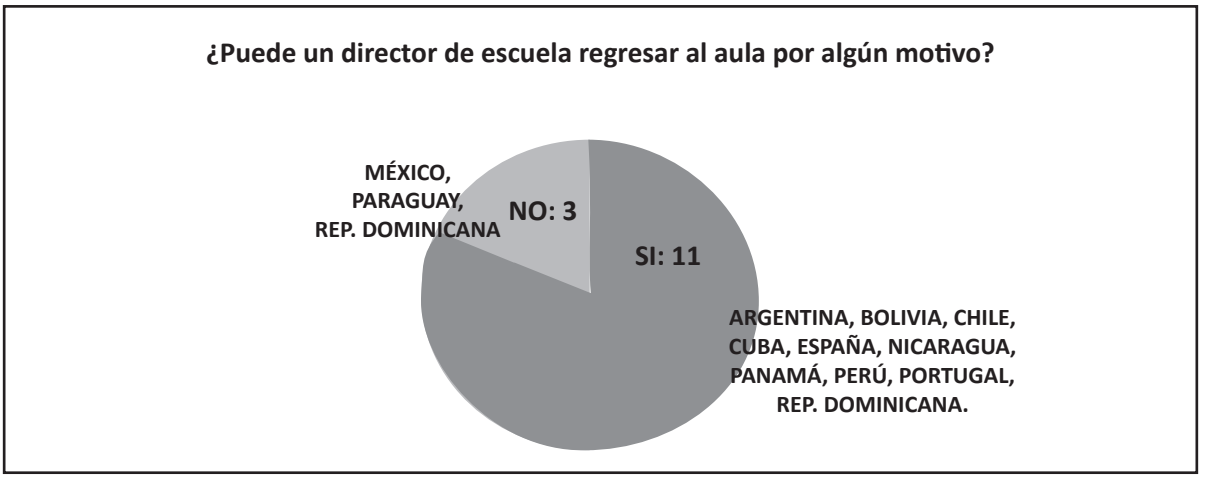
Otro aspecto que en general se presenta como una constante, es que uno de los requisitos centrales para ejercer la función directiva en escuelas de educación básica, es la pertenencia al magisterio en general como docente de aula. Los resultados pueden observarse en la siguiente gráfica.



Gráfica 4. Resultados respecto al requisito de la formación docente como condición para ejercer el cargo directivo.

Exceptuando el caso de Venezuela, el haber pasado por procesos de formación inicial y continua, dentro del magisterio y ejercer la docencia durante un período mínimo que varía de país en país, se constituye en uno de los primeros requisitos que quien se postula al cargo directivo debe cumplir para poder ser seleccionado.

Por la misma razón, la posibilidad de volver a ejercer la docencia en aula se constituye en una realidad en la mayoría de los países, tal como se observa en la gráfica 5. Realmente en países como España, el director de escuela conserva en la mayoría de las escuelas parte de su carga académica frente a grupo. En el caso de México, Paraguay y Uruguay, el retorno al aula no es una posibilidad muy plausible, aunque por diversos motivos. En lo particular en México el asenso a director es por concurso, voluntario pero permanente, el director sólo abandona el cargo si vuelve a ascender a una función directiva superior, pero no regresa a ser docente frente a grupo en ese mismo empleo.

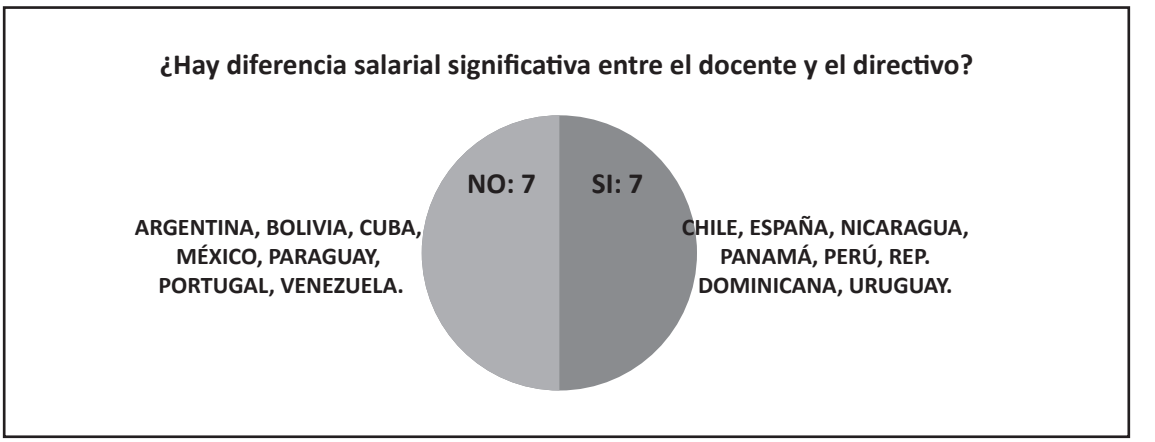


Gráfica 5. Resultados respecto a la posibilidad de retornar al aula como docente después de concluir con la función directiva.

En general, las personas que ejercen cargos de dirección en los países cuyos entrevistados contestaron que los directores de escuelas no regresan a la función de docentes como México, Paraguay y República Dominicana, es porque se introducen en una carrera que abarca otros grados de dirección, a niveles local, regional y hasta nacional. En los otros países, el volver a ejercer la docencia es una realidad que muchas veces se plantea como dificultad, puesto que después de varios años de haberla dejado, el retorno al aula se constituye en una fuente de estrés para los que se desvincularon de la misma y de sus funciones, lo que provoca que no tengan un buen desempeño ahora como docentes.

Otro de los aspectos que nos resultó interesante comparar para analizar su impacto en la función directiva, es el relacionado con la diferencia salarial que implica el puesto de director de escuela con respecto al del docente, ya que este puede ser un elemento determinante para que exista el interés por acceder al puesto, independientemente de las competencias profesionales que se tengan desarrolladas (ver gráfica 6).

Respecto a la diferencia entre el salario de un docente de aula y un directivo, observamos en las respuestas de los encuestados que son significativas en la mitad de los países, lo que significa que pudiera ser un factor de búsqueda del cargo, con la intensión de tener más ingresos económicos. Por otra parte, en los países en los que la diferencia no es significativa, deberán ser otros los aspectos que priman en la búsqueda del puesto, tales como el estatus, el reconocimiento, el crecimiento profesional, o la satisfacción de servir desde otra posición hacia la mejora de la calidad de la educación. Sin duda estas interrogantes podrían orientar en el futuro algunas investigaciones sobre el tema.



Gráfica. 6. Resultados respecto a la diferencia, significativa o no, del nivel salarial de directivos respecto a los docentes.

Por otra parte, uno de los aspectos que hace tiempo es motivo de discusión dentro del ámbito educativo y que también se comienza a presentar cuando se habla de dirección y gestión educativa, es el concepto de competencia y todo lo que éste conlleva: definición, formación, evaluación y certificación. Como se observará más adelante, pese a que en muchos países se ha comenzado a hablar de una selección y evaluación de las competencias directivas, en muy pocos esta propuesta va más allá de las definiciones conceptuales, pues en la práctica no se llevan a cabo todavía.

Al preguntar a los encuestados sobre si en sus países se certificaban las competencias directivas, la respuesta fue negativa en la gran mayoría. La gráfica 7 nos muestra como de acuerdo al dicho de los entrevistados, solamente en Paraguay se certifican las competencias, cosa que no sucede todavía en otros países con más difusión de sus procesos educativos. Por ejemplo, Chile a pesar de contar desde hace algunos años con un Marco para la Buena Enseñanza y otro para la Buena Dirección, de donde se podrían derivar los estándares que permitieran evaluar las competencias profesionales, en la práctica no han logrado generalizar este proceso por lo que no se puede hablar aún de una certificación de competencias para todos los directores de escuelas.

Además de ser el único país que certifica las competencias directivas, Paraguay señala contar con una agencia u organismo que regula el proceso. Por lo anterior, resulta interesante analizar en futuras investigaciones, cuál es la experiencia en cuanto a la evaluación y certificación de competencias que tiene Paraguay, ya que es el único país de los encuestados que señala haber avanzado en este aspecto.

Gráfica 7. Resultados respecto a la certificación o no de las competencias directivas.

De la misma manera, en ninguna otra de las encuestas recabadas se señala que la definición de estándares esté vinculada a la evaluación de la función directiva y a su calidad, dado que solamente en Paraguay la evaluación de las competencias directivas se relaciona con la permanencia en el cargo de director, que en este caso se lleva a cabo irregularmente, como se observó en la gráfica 3.

Con lo anterior, nos surge la interrogante de saber si se tienen definidas las competencias directivas ya que ese aspecto, aunque no se utilice para certificarlas, puede estar siendo utilizado para guiar procesos de formación inicial o continua que favorezcan el desempeño profesional de los directores de las escuelas de educación básica.

En este sentido y como puede observarse en la gráfica 8, Chile, España, Nicaragua, Paraguay y Perú, señalan que sí existe una definición oficial de competencias para el cargo. Esta pregunta nos confirma lo dicho anteriormente, en el sentido de que Chile cuenta con la definición de las competencias directivas aunque los directivos todavía no se certifiquen en el puesto.

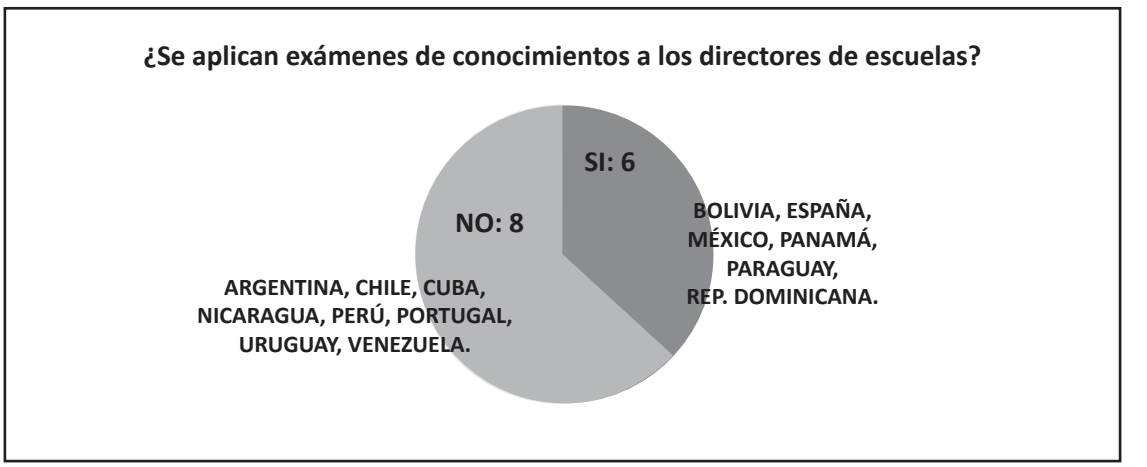
Gráfica 8. Resultados respecto a la definición de las competencias esperadas en las personas que ejercen cargos en direcciones de centros educativos públicos.

Comentando con los participantes del encuentro vemos que en algunos países se ha logrado avanzar en la definición de competencias profesionales para la función directiva, pero no se ha logrado definir indicadores o estándares de desempeño elaborados y reconocidos por los gobiernos, tal como se observa en la gráfica 9.

Gráfica 9. Resultados respecto a la identificación de estándares e indicadores del desempeño para la función directiva.

En las encuestas se señala que en varios países se aplican evaluaciones a directivos, pero estas se limitan a indagar sobre los conocimientos que poseen y que por lo general se orientan a aspectos normativos, legales y de gestión educativa. Como puede observarse en la gráfica 10, en seis de los catorce países se evalúan los conocimientos de sus directivos respectos a las temáticas mencionadas.

Cabe aclarar que las circunstancias en las que se aplican las evaluaciones son distintas en cada uno de estos países, en algunos casos la evaluación de los conocimientos es parte del proceso de selección al cargo, y en otros se constituye en un sistema que intenta evaluar el desempeño profesional como en el caso de España, que es el único que señala que se aplican exámenes de conocimientos a los directivos para permanecer en el puesto; o el de México en el que la evaluación otorga niveles económicos superiores, como hemos comentado anteriormente. Este tipo de evaluaciones, al concentrarse únicamente en los conocimientos, difícilmente puede llegar a una evaluación más integral que apunte hacia la calidad del ejercicio del cargo.



Gráfica 10. Resultados respecto a la aplicación de exámenes de conocimientos.

Un aspecto en el que todos los países coinciden, es la posibilidad de que el director de escuela pierda el cargo por alguna falta grave cometida durante el ejercicio de la función, estos casos son evaluados generalmente por comités disciplinares definidos para el caso. Sin embargo, las faltas deben ser realmente graves, ya que una falta considerada leve, puede provocar solamente que se le asigne al director cuestionado otro centro educativo, pero no se lo puede remover de la función.

Como puede observarse, en general los denominadores comunes son varios y pueden identificarse dos grupos de países respecto a la evaluación del cargo de los directivos de centros educativos públicos, aquellos en los que existe un sistema de evaluación definido más claramente en cuanto a sus indicadores, tiempos y resultados; y aquellos que aún se encuentran en el proceso de construcción, ya sea debido a que están atravesando periodos de reformulación de las Leyes o Reglamentos de Educación, o porque se encuentran en momentos de reestructuración de metas y procedimientos.

Una constante observada es que todos los países atraviesan por un sin fin de dificultades en cuanto a la certificación de competencias, por lo que el tema de la evaluación del cargo directivo aún tendrá mucho para desarrollar hasta lograr que la función se constituya en un factor de búsqueda y fortalecimiento de la calidad educativa.

Podemos concluir que lograr la evaluación de competencias es un proceso que requiere de un especial acuerdo entre los actores de la política educativa y de su operación, que implica alcanzar compromisos que deriven primero en procesos de evaluación de competencias y posteriormente en la certificación de las mismas.

15.5 El desarrollo profesional y su vinculación con las competencias

En primer lugar se realiza el estudio de los documentos elaborados por los países integrantes de la Red AGE, visualizando que en ninguno de ellos se abordó el desarrollo profesional en un capítulo aporte, vinculando esta situación a que en la mayoría de nuestros países no se realiza un abordaje de la formación, selección y evaluación de directores por competencias.

Partiendo de esta realidad y de acuerdo a la consigna del taller se discute y acuerda el siguiente **Decálogo**:

1. No debería confundirse desarrollo profesional con la carrera profesional.

2. Abordar el desarrollo profesional debería obligarnos a aislarlo de la carrera docente, acotarlo al período temporal que va desde el día de inicio al final del mandato y relacionarlo en todos los casos a un contexto determinado.

3. Si bien el desarrollo profesional se ve condicionado por el acceso, la evaluación y la formación, debería considerarse como entidad propia.

A nuestro entender, se puede conceptualizar el desarrollo profesional desde tres enfoques:

4. Como un mecanismo de reconocimiento y promoción de naturaleza normativa

5. Como compromiso con el contexto y el desempeño profesional y contextual y

6. Como una actitud profesional orientada a la mejora individual, institucional y social

7. El desarrollo profesional se debe establecer en el nivel individual, institucional y a nivel del sistema educativo.

8. Favorecer el desarrollo profesional desde lo personal implica a quien lo ejerce: motivación, interés y dedicación.

9. Favorecer el desarrollo profesional desde lo institucional implica: favorecer las condiciones estructurales (horario/salario), autonomía, normativa, programas de formación y desarrollo organizativo.

10. Favorecer el desarrollo profesional desde el sistema educativo implica: encuadre normativo, movilizar recursos, flexibilizar la estructura laboral y profesional, fomentar la oferta formativa y reconocer y valorar socialmente el cargo del director.

16. Evaluación del desempeño docente basada en competencias

Ana García

Universidad de Deusto (España)

16.1 La Evaluación docente y el desarrollo profesional

A nuestro entender la evaluación del desempeño docente se justifica y cobra sentido en la medida en que se inscribe en un modelo de desarrollo profesional docente, y se articula con coherencia con todas aquellas prácticas que se desarrollen en el centro educativo y que tengan como finalidad promover dicho desarrollo profesional. Proponemos, por tanto, considerar dos premisas básicas que asumimos al desarrollar esta aportación:

- La importancia de integrar la evaluación del desempeño en un modelo de desarrollo profesional docente: La evaluación por sí misma no tiene sentido si no se orienta al desarrollo profesional, es decir, a los procesos de formación y desarrollo, y de mejora de la práctica; y si no se vincula con referentes claros y aceptados respecto a la dirección deseada, es decir, a un perfil docente definido para un determinado contexto institucional.

- Las ventajas de adoptar un enfoque de desarrollo profesional basado en competencias, ya que las competencias nos permiten: vincular el desarrollo personal con el desarrollo institucional, desarrollar perfiles básicos generales y otros más específicos (vinculados a contextos y/o momentos determinados), articular el desarrollo del conocimiento teórico y práctico, vincular las prácticas de evaluación, formación, innovación y calidad. Ello frente a algunos eventuales "inconvenientes" tales como: que a, nivel operativo, hay que construir los modelos y también adaptarlos, y fundamentalmente que, a nivel sustantivo, hay que asumir la responsabilidad de los resultados de la evaluación y sus consecuencia.

Somos conscientes de que la profesionalización docente es también una cuestión controvertida (Montero, 1996), existiendo diferentes enfoques en la conceptualización del desarrollo profesional e, incluso, posiciones que cuestionan la profesionalización de la docencia. Personalmente, estamos convencidos de que el desarrollo profesional docente es posible y necesario, pero debe vincularse con la formación continua del profesorado y con el cambio de cultura de los centros, favoreciendo la cooperación y colegialidad de los profesores y transformando el centro en una organización que aprende. Habrá que precisar, entonces, qué entendemos por desarrollo profesional y qué condiciones debiera cumplir.

Siguiendo a Guskey (2000), entendemos el *desarrollo profesional* como el proceso y las actividades para incrementar el conocimiento profesional, las habilidades y actitudes de los educadores para que con poderío logren mejorar el aprendizaje de los alumnos. Para ello, el desarrollo profesional deberá ser intencional, continuo y sistemático. Este autor propone también algunas condiciones (Guskey, 1997, 2002) que estimamos relevantes para que el desarrollo profesional tenga un impacto significativo:

- Enfoque centrado en el aprendizaje y en los estudiantes.
- Poner el énfasis tanto en el cambio individual como organizativo
- Realizar cambios pequeños pero orientados por una gran visión.
- Ofrecer desarrollo profesional continuo que esté integrado en los procedimientos del día a día.
- La meta principal debe ser presentar desafíos pedagógicos y estimular a la experimentación y reflexión sobre las consecuencias creadas, no tratar de convencer sobre la ventajas del cambio, *persuadir* y modificar las creencias y actitudes docentes.
- El feedback de los resultados de los esfuerzos de aplicación es una condición necesaria para el cambio afectivo significativo, por eso es muy importante dar pequeños pasos que refuercen la motivación y sirvan de incentivo; el cambio profundo y comprometido necesita tiempo y viene por añadidura.
- Los procedimientos para proporcionar a los participantes este crucial *feedback* de los resultados deben ser incorporado en las actividades y programas de desarrollo profesional; los educadores *necesitan saber* que lo que ellos hacen produce una diferencia positiva.
- La formación continua debe compaginar entrenamiento y seguimiento; únicamente a través de la evaluación (auto y hetero) podrán fundamentarse los procesos de mejora, y por ende, un cambio más estable y duradero de las actitudes docentes respecto a la innovación o cambio introducido.

Además de las condiciones, habrá que marcar también la dirección deseada en el desarrollo profesional, y aquí nos encontramos con la necesidad de concretar qué se entiende por una docencia de calidad. Más adelante abordaremos esta cuestión.

En conclusión, apostamos por una consideración del *profesor como persona que aprende y como profesional que trabaja colegiadamente*. En coherencia, nuestra concepción del desarrollo profesional docente requiere un espacio profesional de atención y su incorporación como un elemento clave en el quehacer ordinario docente, creando los espacios y medios para ello e integrando las prácticas de evaluación, formación, innovación y calidad.

16.2 Evaluación docente y Garantía de Calidad

Por otra parte, actualmente la evaluación del desempeño docente se vincula frecuentemente con los sistemas de garantía y acreditación de la calidad, por lo que no podemos eludir abordar las relaciones entre evaluación y calidad, y las responsabilidades interna y externa en las prácticas de evaluación, la necesidad de calidad y las exigencias sociales y administrativas de la misma.

Un sistema que pretenda operar como garantía de calidad debiera supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas. Por otra parte, el principio de la autonomía institucional sitúa la responsabilidad primera respecto a la garantía de calidad en cada institución, lo que proporciona la base para una responsabilidad real del sistema educativo dentro del marco nacional de calidad. El propósito será lograr que las instituciones educativas alcancen un grado de calidad en sus diferentes procesos a través de las políticas de garantía interna de calidad puestas en marcha, y que la administración educativa supervise y garantice la función de rendir cuentas a la sociedad y demostrar que las inversiones económicas realizadas son efectivas y eficientes.

Respecto al profesorado, tal y como propone la ENQA (2005), las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo, esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y ser recogidos en los informes. Más concretamente se especifica que:

> *"Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen medios par verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo, disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces."*

Nuestra propuesta sería garantizar la calidad docente del profesorado y favorecer su desarrollo y su reconocimiento, mediante una evaluación interna realizada por la institución y certificada externamente. Afortunadamente, contamos ya con diversas experiencias, en diferentes instituciones y países, sobre distintos modos de implantación de sistemas de calidad en diversos ámbitos. Nos referiremos, a continuación, a una experiencia concreta desarrollada por la Universidad de Deusto en España.

16.3 La definición de un modelo de desarrollo profesional docente

Si analizamos las prácticas de evaluación de la actividad docente realizadas hasta la fecha en el contexto del estado español, veremos que las actuaciones desarrolladas han tenido en general un tratamiento asimétrico y parcial. Desde principios de los ochenta viene desarrollándose una praxis bajo diferentes formas y finalidades, pero carentes en general de un modelo global de evaluación del profesor y escasamente vinculadas a las actividades formativas y al reconocimiento explícito del bien hacer del profesorado con repercusión en los concursos de promoción, en la valoración de su productividad y/o las retribuciones. Parece, por tanto, momento de asumir un mayor compromiso por impulsar y reconocer esta práctica de evaluación mediante modelos y sistemas integrados.

Así, el *sistema de garantía de calidad* deberá explicitar el procedimiento de evaluación y mejora de calidad de la enseñanza y el profesorado establecido por cada institución. Con este fin, nos parece adecuado el procedimiento de definición propuesto por la ANECA (2006) en su programa Docentia, dirigido a las universidades españolas pero generalizables a otro tipo de instituciones educativas. En esta propuesta, el modelo definido debiera contemplar tres dimensiones:

a) En primer lugar, su dimensión estratégica, el marco y los fundamentos del Modelo, es decir: el por qué y para qué, las referencias tenidas en cuenta para su elaboración; las líneas de la política del profesorado que afectan a su planteamiento; su finalidad y alcance; y el proceso a seguir para aplicar el modelo diseñado.
b) En segundo lugar, la dimensión metodológica, detallando la metodología que se utilizará para su aplicación: los elementos que lo configuran a partir del análisis del proceso docente, las dimensiones y sus elementos centrales, detallando los criterios e indicadores para su evaluación; los procedimientos que se seguirán para realizar la evaluación; y las fuentes e instrumentos que se utilizarán para la recogida y análisis de la información, así como los agentes responsables de dichos procesos.

c) Finalmente, las consecuencias que se derivarán de los resultados de la evaluación, los medios que se emplearán para su comunicación a las audiencias interesadas, y cómo se realizará el seguimiento de las acciones derivadas de dichos resultados. También se haría referencia al posterior procedimiento para someter el modelo a los procesos externos de validación.

Veamos, a modo de ejemplo, el Modelo integrado para el Desarrollo Profesional del profesorado propuesto por la Universidad de Deusto. En este caso, el plan de desarrollo personal y profesional se define a partir de los siguientes referentes y proceso:

- En primer lugar, la Universidad es responsable de la definición y elaboración del mapa de procesos; en este caso del Proceso de Docencia.
- En segundo lugar se realiza, también por parte de la universidad, una definición de las Competencias Docentes para el desarrollo del proceso de docencia.
- A continuación tiene lugar el diagnóstico y evaluación del desempeño del profesor; se trata de una evaluación de 360º en la que participan los distintos agentes implicados (profesor, estudiantes, colegas y responsables académicos). Como resultado de dicha evaluación se detectan los puntos fuertes y los puntos a mejorar en el perfil competencial y el desempeño de la docencia. Los aspectos seleccionados para la mejora serán objeto del *Plan de Desarrollo Personal* que será elaborado por el profesor y contrastado con un asesor.
- El profesor participará en aquellas acciones de Formación que sean requeridas para el desarrollo de sus competencias docentes y la introducción de las mejoras deseadas.
- El profesor experimentará en su docencia con los estudiantes las Acciones de Mejora previstas, en el marco del Modelo de Formación de la UD y de los proyectos de Innovación impulsados para su desarrollo. La constatación de los resultados de las nuevas prácticas introducidas iniciará un nuevo proceso de evaluación y reflexión en torno a la docencia.
- Cuando se haya producido una mejora sustancial de sus competencias y proceso docente, en línea con los estándares de calidad docente definidos y promovidos por la UD, se presentará al proceso interno de Garantía de la Calidad docente para obtener la acreditación correspondiente.

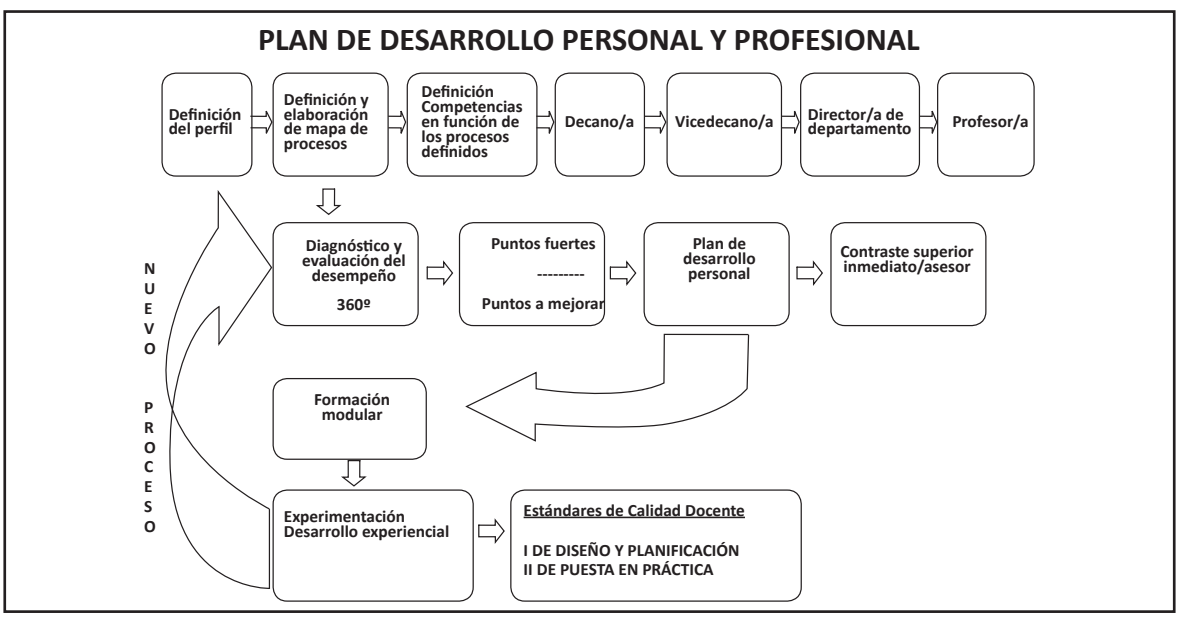


Gráfico 1: Modelo de Desarrollo Profesional UD (VIC de la UD, 2005)

16.4 El proceso de docencia y las competencias docentes

Como bien sabemos la Calidad es un concepto relativo, de modo que ha de orientarse a ciertos referentes de aquello que se considera bueno o deseable, a menudo relacionado con características y estándares. Habría que definir, en este caso, que entendemos por una docencia de calidad. El Consejo Nacional sobre Estándares de la Docencia Profesional ha establecido cinco grandes ámbitos que garantizarían la actuación profesional de calidad:

1. Los profesores se comprometen con los alumnos y su aprendizaje.
2. Los profesores conocen las asignaturas que imparten y cómo enseñar esas asignaturas a los alumnos.
3. Los profesores son responsables de gestionar y supervisar el aprendizaje de los alumnos.
4. Los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica docente y aprenden de la experiencia.
5. Los profesores son miembros de comunidades de aprendizaje.

El primer referente en cada institución debiera ser el perfil de profesor que se requiere para el modelo de enseñanza – aprendizaje que se pretende desarrollar. Más concretamente en nuestro caso, la universidad está reorientando su enfoque pedagógico para dar respuesta a las nuevas demandas de la era del conocimiento y la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Así, es una finalidad fundamental desarrollar una formación basada y centrada en el aprendizaje del estudiante, para promover un proceso de construcción del conocimiento autónomo y significativo, que se pueda transferir a la vida personal y profesional. En este nuevo paradigma el principal papel del profesor será facilitar el aprendizaje y estimular la construcción del conocimiento; el profesorado requiere para ello nuevas competencias docentes y una fuerte formación para su desempeño.

En la Universidad de Deusto se ha entendido que este nuevo desafío interpela a toda la comunidad universitaria con el propósito común de encontrar una vía que posibilite un avance significativo y una mejora en los procesos y en los resultados. Es un reto que debe compaginar las metas institucionales y personales, de modo que cada miembro de la comunidad encuentre en el proyecto común una oportunidad de cambio y mejora personal y que, al mismo tiempo, su contribución sea positiva y fructífera para la meta común pretendida. Así, los procesos y procedimientos que se desarrollen a nivel interno como garantía de calidad deberán apoyar el proceso de innovación y el desarrollo profesional requerido.

Para ello, el Perfil Profesional del profesor universitario en relación a su actividad docente, se define mediante aquellas competencias identificadas como necesarias para responder al rol y funciones del profesor descritas en el Marco Pedagógico de la UD (2001), así como para desarrollar los procesos y actividades requeridas para el Proceso Docente.

Como venimos viendo, la política de educación está incorporando progresivamente la gestión por procesos, la cual se convierte así en la forma de organizar, planificar, desarrollar y evaluar el funcionamiento del centro educativo. En este marco de gestión por procesos, las funciones, responsabilidades y tareas del profesorado en relación con la enseñanza se agrupan en el *Proceso de Docencia.* La ANECA (2006) define la docencia y la evaluación de la misma en los siguientes términos:

- La *Actividad docente* como el conjunto de actuaciones que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios.
- La *Evaluación de la actividad docente* como la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado.

En la UD el Proceso de Docencia es aquel que tiene como finalidad *conseguir por parte del estudiante la adquisición de las competencias genéricas y específicas propias del Perfil académico-profesional de la titulación correspondiente, siguiendo el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto*. El Proceso engloba, a su vez, cinco grandes subprocesos que se llevan a cabo en la docencia: Colegialidad docente, Diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, Gestión del Aprendizaje, Tutoría y Evaluación, Revisión y mejora. Cada uno de ellos requerirá el desarrollo de ciertas competencias docentes para su óptimo desempeño.

SUBPROCESOS	**DEFINICIÓN**	**COMPETENCIAS DOCENTES**
Diseño y Planificación	Consiste en definir y organizar las competencias, contenidos, recursos, materiales, metodologías, sistemas de tutoría y evaluación que, de acuerdo con el Modelo de Formación de la UD (MFUD), aseguren un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes.	1. Planificación 2. Uso de las TICs
Gestión del Aprendizaje	Consiste en desarrollar el conjunto de actividades que, conforme al MFUD, impliquen a cada estudiante activamente en su formación.	3. Gestión del tiempo 4. Liderazgo 5. Relaciones Interpersonales 6. Gestión del Aprendizaje 7. Clima de Aprendizaje
Tutoría y Evaluación	Consiste en realizar un seguimiento y apoyo efectivo durante el proceso de aprendizaje del estudiante que permita comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de desarrollo y consecución de las competencias a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.	8. Evaluación del Aprendizaje 9. Apoyo al estudiante / Coaching
Revisión y Mejora	Consiste en la comprobación del grado de cumplimiento de la planificación y la adecuación de los recursos empleados, tomando las decisiones consecuentes para su mejora.	10. Auteovaluación 11. Orientación a la Calidad
***Colegialidad Docente*:**	Actividades que los profesores realizan en conjunto, actividades y tareas que son comunes y tienen orientación colectiva y comunitaria. Consiste en la participación activa con otros profesores que influyen en la unidad para desarrollar las diferentes partes del proceso para, de acuerdo con el MFUD, asegurar un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes.	12. Compromiso Institucional 13. Compromiso ético 14. Trabajo en Equipo 15. Innovación Pedagógica 16. Orientación al Desarrollo Profesional 17. Orientación a Resultados

16.5 La Evaluación Formativa y Acreditativa

Tomando en cuenta estos referentes, se han seleccionado y definido las diecisiete Competencias Docentes relacionadas con cada uno de los subprocesos del Proceso Docente. Para cada una de ellas se han definido también un conjunto de criterios e indicadores que permita tanto la evaluación por las distintas fuentes seleccionadas (autoevaluación, estudiantes, colegas y responsables académicos, según proceda en cada caso), como la identificación de puntos fuertes y débiles para la formación y mejora (evaluación formativa). Posteriormente el adecuado desarrollo de dichas competencias, así como los resultados positivos de las mismas, podrá ser acreditado mediante los procesos de evaluación acreditativa. De acuerdo con su finalidad y momento se diferencian, entonces, dos tipos de evaluación: Formativa y Acreditativa.

- La EVALUACIÓN FORMATIVA, como instrumento para la revisión y mejora continua, tiene como objeto la evaluación de las Competencias Docentes y en ella participan el propio profesor, los estudiantes, los colegas y los responsables académicos, mediante los Cuestionarios correspondientes elaborados a este efecto.

  Cada uno de estos agentes evalúa aquellas competencias sobre las cuales puede aportar información respecto a la actuación del profesor mediante los indicadores definidos por la UD como relevantes y significativos de la competencia, y para los cuales es considerado una fuente fiable por el tipo de interacción que mantiene con el profesor. Se aplica obligatoriamente a todo el profesorado; y los resultados de esta evaluación deberán ser también presentados cuando el profesor se presente a los procesos de evaluación acreditativa. Veamos un ejemplo de cómo se hace operativa esta definición de competencias, criterios e indicadores.

COMPETENCIA	CRITERIOS	INDICADORES
AUTOEVALUACIÓN Revisar y reflexionar sobre su propia práctica, valorando la adecuación de sus conocimientos, principios, actuaciones y consecuencias con el fin de mejorar su proceso docente .	Realiza una autoevaluación anual de su propia docencia.	• Analiza anualmente los resultados de la evaluación institucional de su docencia. • Analiza anualmente los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes en su asignatura. • Evidencia la coherencia entre el desarrollo de la asignatura y el proceso de evaluación y sus resultados. • Elabora un informe con el análisis de los resultados obtenidos.
	Revisa críticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje obteniendo puntos fuertes y débiles.	• Saca conclusiones respecto a la calidad de su proceso docente identificando sus puntos fuertes y débiles.Formula necesidades de mejora a partir del análisis de los resultados obtenidos.Propone modificaciones en su docencia como resultado de su revisión y evaluación.Explicita sus necesidades de formación para mejorar su docencia.
	Participa en la revisión de la implantación del MFUD en la titulación.	.....

- La EVALUACIÓN ACREDITATIVA dará acceso a la correspondiente acreditación de la calidad de la docencia a partir de la satisfacción de los estándares de calidad aprobados por la UD. Esta acreditación se puede obtener en dos niveles diferenciados, y debe renovarse periódicamente.

1. LABEL 1, de Calidad Docente en Planificación: Todo el profesorado de la UD debe obtener la acreditación de la Calidad Docente de las asignaturas que imparte mediante la presentación de los Programas y Guías de Aprendizaje de dichas asignaturas, y la superación de los criterios e indicadores de calidad establecidos para los mismos, cualitativamente acreditada a cargo del Comité de Evaluación correspondiente.

Este LABEL hace referencia a definir y organizar los objetivos, contenidos, metodología, tiempos, recursos materiales, sistemas de tutoría y evaluación que, de acuerdo con el MFUD, aseguren un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes para el desarrollo de las competencias académico - profesionales que se trabajan en la asignatura, recogiendo y reflejando de forma clara y organizada estos elementos en el Programa público de la asignatura, y documentando las especificaciones requeridas para su desarrollo en la Guía de Aprendizaje del Estudiante. Con relación a la acreditación del LABEL de *Planificación*, se consideran tres estándares relacionados con las actividades y elementos clave vinculados a este proceso:

1.1. *Estándar Contribución al Perfil y Competencias*: Contextualiza y justifica la asignatura en función del Perfil académico-profesional de la titulación, y define los resultados esperados del aprendizaje en términos de las Competencias Genéricas y Específicas que se van a desarrollar.

1.2. *Estándar Estrategia de enseñanza – aprendizaje y Adecuación al ECTS*: Diseña una estrategia didáctica coherente con el MFUD y las competencias que se pretende desarrollar, y planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes en términos del ECTS.

1.3. *Estándar Sistema de Evaluación*: Diseña un sistema de evaluación para la asignatura que define los indicadores de evaluación de las competencias trabajadas, las técnicas que se van a utilizar, y el sistema de calificación que se va a aplicar.

2. LABEL 2, de Excelencia Docente en la Puesta en Práctica: Tras la obtención de la Acreditación en Planificación, el profesor puede presentar la valoración de su docencia al correspondiente Comité de Evaluación, mediante el análisis cualitativo de un Autoinforme y Portafolio Docente elaborado a este efecto y que, cumpliendo con los estándares requeridos, acredite su Excelencia en las distintas fases de aplicación y desarrollo de su proceso docente.

Este LABEL hace referencia a orientar y promover el aprendizaje de los estudiantes hacia el logro de un aprendizaje autónomo y significativo, gestionando adecuadamente los métodos de enseñanza, el empleo del tiempo, los recursos materiales y personales, y el seguimiento y evaluación del proceso, a partir de la construcción de un clima y un compromiso con la exigencia, la profundidad y la calidad del trabajo y el aprendizaje. Con relación a la acreditación del LABEL de *Puesta en Práctica*, se consideran cuatro estándares relacionados con las actividades y elementos clave vinculados a este proceso:

2.1. *Estándar Gestión del Aprendizaje*: en coherencia con el MFUD, desempeña la tarea docente gestionando adecuadamente los métodos, tiempos y recursos para promover y lograr un aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.

2.2. *Estándar Orientación y Apoyo al Aprendizaje*: manifiesta un comportamiento docente de apoyo al desarrollo académico de los estudiantes, mediante la exigencia, el asesoramiento y la ayuda para realizar un aprendizaje profundo y de calidad, y facilitando respuestas y recursos para afrontar las situaciones de dificultad.

2.3. *Estándar Seguimiento y Evaluación del Aprendizaje*: aplica un sistema de seguimiento y evaluación que le permite comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.

2.4. *Estándar Resultados Académicos y Satisfacción*: busca y mantiene una actuación docente de calidad, de acuerdo con las normas y orientada a la consecución de resultados de éxito en el ámbito académico, para lo cual analiza el grado de cumplimiento de la planificación y la adecuación de los medios empleados, detectando las deficiencias y proponiendo acciones de mejora.

16.6 Referencias bibliográficas

ANECA (2006) (2008). *DOCENTIA (Programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario). Modelo de Evaluación*. En **www.aneca.es**

De Vicente, P. y otros (2002). *Desarrollo Profesional del Docente en un modelo colaborativo de evaluación.* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

ENQA (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area.* Helsinki: ENQA. http://www.enqa.net/bologna.lasso.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Guskey, T.R. y Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal,* 31 (3), 627-643.

Levy-Leboyer, C.(2000). *Feed-back de 360º.* Barcelona: Gestión 2000.

Montero, L. (1996). "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado". En A. Villa (Coord.), *Evaluación de Experiencias y tendencias en la formación del Profesorado.* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Universidad de Deusto (2001). *Marco Pedagógico UD. Orientaciones generales.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Vicerrectorado de Innovación y Calidad UD (2008). Manual para la *Garantía Interna de Calidad Docente: Modelo de desarrollo profesional en la UD.* Bilbao: VIC de la Universidad de Deusto.

Villa, A., García Olalla, A. (2006) Garantía Interna de Calidad Docente: Propuesta de un modelo de desarrollo profesional en la Universidad de Deusto. En, E.Arregui y otros(Coord.),Políticas de Gestión de las Organizaciones Educativas. Implicaciones para el curriculum universitario en el marco europeo.Oviedo: Universidad de Oviedo.ISBN:84-8317-577-0

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) es un proyecto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en el que participan la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y la Universidad ORT (Uruguay). Su objetivo principal es la creación y desarrollo de una red que sirva de referente y apoyo, en primer lugar, a instituciones universitarias iberoamericanas y, en segundo lugar, a administraciones educativas, instituciones de formación e interesados en temas de organización, dirección y gestión de la educación.

Actualmente está conformada por 32 instituciones de educación superior y ministerios de educación de 14 países iberoamericanos (organizaciones miembro), y más de 400 instituciones colaboradoras; que intercambian y difunden información sobre la temática y promueven formación, investigaciones y publicaciones conjuntas. Paralelamente, realiza encuentros presenciales para debatir problemas específicos y conforma grupos de creación y gestión del conocimiento sobre temáticas de interés.

Abierta a cualquier universidad, institución, asociación, red o foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la Gestión de Instituciones Educativas, se organiza en forma de red, con organizaciones miembro y colaboradoras por país que pueden participar del proyecto intercambiando información.

La web de referencia es: http://www.reage.org

Nº 3 / Diciembre 2011

Colabora SANTILLANA