

## **FEAE EUSKADI**

### **DOCUMENTO BASE. TRABAJO EN TALLERES.**

**DURANGO, JUEVES 18 DE OCTUBRE**

#### **INTRODUCCIÓN: Modelo de dirección y liderazgo en los centros educativos**

Si admitimos que cada escuela es una unidad de intervención cuyas características vienen dadas en buena medida por el proyecto que para la misma define la comunidad educativa, se hace necesario concebirla como mucho más que la suma de individuos aislados. Si para el desarrollo de la labor educativa de cada escuela se hace necesario crear un proyecto para la misma, la labor colectiva se vuelve esencial.

Una escuela en la que se comparten logros y dificultades y se potencia una cultura de colaboración requiere que del modelo de trabajo individualista se pase a un sistema de trabajo basado en la colegialidad y la colaboración, en proyectos conjuntos.

Una escuela en la que el aprendizaje es la base fundamental de la organización es aquella en la que se facilita el aprendizaje de todos los miembros y no sólo de los alumnos y alumnas. La creencia de que todos pueden aprender de todos es un requisito de este tipo de escuelas.

**Sin embargo, estas escuelas ¿no están muy alejadas de la realidad de nuestros centros educativos? ¿En muchos de nuestros centros no sigue primando el quehacer individual y una concepción educativa dónde “la verdad” está en posesión del profesorado?**

En las escuelas que comparten y aprenden, una de las tareas de mayor calado es la de proporcionar un “futuro deseable”, que permita ordenar y priorizar recursos materiales y humanos y los procedimientos de los que valerse para acceder a las metas elegidas.

Las metas y objetivos comunes son el resultado del análisis del punto de partida y de la definición del lugar al que se quiere llegar, y para ser impulsados por toda la Comunidad educativa (profesorado, alumnado, padres y madres, personal no docente) es necesario que recojan las aspiraciones de dichos los sectores y, especialmente, de una masa crítica del profesorado.

La labor del ED es clave para que este proceso pueda ser conducido eficazmente, tanto en la anticipación de los posibles futuros como en el análisis de las fuerzas disponibles para alcanzarlos. La posición del ED es única en el centro ya que tiene la posibilidad de contemplar la globalidad del mismo y analizar los diferentes factores que inciden en los procesos puestos en marcha para conseguir los objetivos.

Una de las herramientas más eficaces para el control del desarrollo de los procesos es la que se inicia con el diagnóstico certero del punto de partida, al que sigue la elaboración de objetivos a medio y a largo plazo, que se llevarán a la práctica para probar su idoneidad y se evaluar sus resultados. El ciclo finaliza con la implementación cuando la evolución es positiva.

**De nuevo, ¿no es cierto que en muchos de nuestros centros la dirección se adjudica sin criterio establecidos y es considerada un**

**“mal trago” por el que hay que pasar?... ¿y que anticipar un futuro deseable o gestionar eficazmente el centro se vuelve harto difícil en dichas circunstancias?**

También le corresponde al ED tender los puentes para alcanzar las metas señaladas, proponer un cambio de rumbo si advierte que las metas son excesivamente ambiciosas o si considera que se han quedado superadas por las circunstancias. Por esta razón, la labor de “vigía” es otra de las funciones de importancia del ED.

En esta labor toma en cuenta los siguientes factores:

- Combinar adecuadamente desarrollo y estabilidad
- Permanecer relativamente tranquilas, sin excesivos sobresaltos
- Adaptarse satisfactoriamente a un ambiente cambiante
- Acomodar sus estructuras en línea con su cultura y sus tradiciones

En consecuencia, las escuelas que aprenden son capaces de analizar y comprender las demandas externas e internas y se han dotado de ED que catalizan y orientan la forma de abordar dichas demandas.

Estas escuelas valoran el clima de relaciones y convivencia como un aspecto esencial de la labor educativa, y dedican grandes esfuerzos a construir unas relaciones positivas entre todos, de tal forma que las actividades habituales del centro transcurran en un ambiente de calma y sosiego. En el trabajo del profesorado con el alumnado, son factores básicos las actitudes preventivas frente a las reactivas y la atención a los problemas que surgen, a los conflictos para los que se buscan soluciones. La realización de las actividades habituales del centro sin separar a los alumnos por niveles de contenido, por capacidad u otros criterios similares, es otro de los factores nucleares en convivencia positiva.

**¿Cuál es la manera de que nuestras escuelas comiencen a convertirse en organizaciones inteligentes? ¿Existen modelos, buenas prácticas de las que poder aprender? ¿Cómo puede cada centro tender los puentes entre el la realidad del presente y el futuro deseable?**

**GRUPO DE DEBATE 1: Formación y evaluación de la función directiva**

Investigadores y estudiosos del tema coinciden en la importancia capital de la labor directiva para el buen funcionamiento y consecución de los fines propios que competen a las organizaciones escolares. Pero no sólo entendida como necesaria a cualquier actividad organizacional sino específicamente dirigida a la escuela como organización con fines educativos.

Siendo esto así, cabe preguntarse sobre la necesidad de una formación específica para aquellas personas que accedan a los cargos directivos escolares o si por el contrario la formación inicial recibida presupone unas competencias iniciales suficientes para el desempeño de cargos directivos. Si

en la actualidad la formación específica inicial, no ya de los directivos, sino del profesorado en general está sometida a debate principalmente en lo referente al profesorado que accede a las etapas secundarias, también cabe decir que no existe como tal una formación inicial estructurada para el profesorado que quiera acceder a labores directivas y que a todas luces parece necesaria. **¿Sería necesaria la implantación en las carreras encaminadas a la docencia un ámbito específico para la formación de directivos escolares?**

**¿Y la formación permanente?** Cabe pensar que en un principio habrá de llenar las lagunas generadas por la falta de una formación inicial e ir más allá. Nuevamente pensamos que el debate no está tanto sobre la necesidad en sí de una formación específica, con la que básicamente se está de acuerdo, cuanto sobre el tipo de formación íntimamente ligado al modelo de dirección que se pretende y que habría de estar en consonancia con el modelo organizativo de centro que tenemos y/o pretendemos. Si hacemos un pequeño recorrido por la normativa que ha regulado la dirección escolar podemos hablar de direcciones no profesionales, profesionales (cuerpo de directores), no profesional-sociopolítica que es la que en la actualidad se da entre nosotros. Esta dirección, ¿ha de ser profesional o profesionalizada? El modelo de dirección está muy ligado al sistema de acceso a la misma **¿Vamos hacia una dirección gestora, administrativa, de liderazgo compartido, transformadora,...?** ¿Qué tipo de liderazgo es el que vemos necesario en nuestros centros? Sin plantearnos el modelo de dirección como dilema entre las posibilidades, sí que cabe pensar en los contenidos de esa formación. **¿Cuáles son las competencias básicas necesarias para el ejercicio de la dirección?**

Villa y García Olalla indican que los directivos escolares coinciden en priorizar las competencias personales y participativas frente a las competencias técnicas y metodológicas en el perfil del director. Entre las competencias personales se valora especialmente la capacidad para el trato y la relación personal, las habilidades de comunicación y la disponibilidad y la honestidad. Entre las competencias participativas se valora la capacidad para dinamizar y coordinar la participación y el trabajo colegiado, así como para mediar en situaciones de conflicto. Resulta llamativo que las competencias menos valoradas sean las relativas al control, al ejercicio del control evaluación, la representación institucional y las relaciones externas, situándose en una franja intermedia las relativas a la gestión de recursos e innovación. **¿Es suficiente plantear la formación desde las necesidades percibidas? ¿Por qué?**

Por otra parte, también es cierto que la formación pudiera adquirirse lentamente a partir de la propia práctica y en base a la experiencia, aunque el modelo, además de no garantizar una formación completa tampoco la supone en el momento en que se pueda necesitar. Ahora bien **la propia experiencia** del directivo **¿cómo puede ser aprovechada para la propia formación?**

### **¿Qué decir de la evaluación de la función directiva?**

La LOE en su artículo 146 dice: *“Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración*

de la función directiva". Por tanto es competencia de cada comunidad autónoma el desarrollo de dicho plan.

### ***¿Para qué una evaluación de la función directiva?***

La evaluación de la función directiva estará íntimamente ligada a la evolución del funcionamiento del centro durante el mandato de la dirección a evaluar. Pero, ***¿qué evaluar?*** Parece obvio que habría de analizarse el nivel de desarrollo de las competencias asociadas a la tarea que corresponde al directivo y los efectos producidos en el centro. ***¿Evaluación de impacto?*** Desde una delimitación clara de las funciones que competen a los directivos escolares en los distintos ámbitos de actuación como son, el ejecutivo, el organizativo, el de innovación, el de integración, es necesario definir unos indicadores de logro que informen dicha evaluación lo más ajustada posible a la realidad.

***¿Cuál es el objetivo de esta evaluación? ¿Evaluación formativa, para la mejora? ¿Evaluación final para continuidad en el cargo?... ¿Cuándo debería realizarse? ¿Quién debería realizarla?*** Parece conveniente que las personas que se presentan al cargo de directivo, conozcan antes de acceder al mismo los criterios por los que van a ser evaluados.

## GRUPO DE DEBATE 2: El asociacionismo profesional como factor de calidad

(El trabajo en red. Las redes para el aprendizaje. Sus beneficios y las posibilidades que ofrece)

Definimos el trabajo en red:

Una característica fundamental del trabajo en red, es el compromiso de compartir conocimientos, experiencias. Pero va más. No solamente es un vehículo para compartir, sino que a la vez es vehículo para transferir y crear nuevos conocimientos y propuestas, al ponerse en común los aprendizajes realizados a través de las experiencias de los componentes de la red.

El trabajo en red presupone una actitud positiva ante el aprendizaje y el cambio de actitudes, al poner nuestros conocimientos, experiencias al contraste con los demás.

Los beneficios del trabajo en red

Las experiencias de trabajo en red nos aportan datos al respecto y nos hablan de:

- Generadoras de calor y pensamientos positivos.
- La posibilidad de recoger información, pero también de aportar
- El crecimiento a través del contacto
- Aporta compromisos individuales y colectivos.

Las características claves del trabajo en red:

Lorna Earl y Steven Katz, miembros de Aporia Consulting Ltd. de Ontario (Canadá) han analizado 20 redes escolares y ha llegado a la conclusión de que las redes de centros para el aprendizaje tienen unas características significativas:

1.-**Propósito y enfoque.** Debe de explicitar sus objetivos para orientar con claridad las acciones.

2.-**Relaciones.** Cohesión en el grupo. Implicación y responsabilidad compartida.

3.- **Colaboración** Compartir prácticas, juzgar y evaluar las prácticas ajenas.

4.- **Investigación.**-Reflexión y cuestionamiento de las prácticas a la luz de las investigaciones

5 liderazgo.-Un liderazgo compartido, colaborativo y distribuido al que muchos contribuyen con funciones distintas.

6.- Rendimiento de cuentas.-Evaluar el impacto en el aprendizaje, e introducir áreas de mejora.

7.- Apoyo e incremento de la capacidad interna.-. *En palabras de Senge: “Una organización inteligente es aquella que aumenta continuamente su capacidad para crear su futuro”*

Cuando hablamos de trabajo en red, podemos hablar de diferentes realidades que se dan en nuestro entorno educativo:

Nuestro propio centro como estructura de trabajo en red.

Redes de centros que trabajan en sesiones a través de una estructura (Berritzegunes)

Redes de centros que comparten objetivos o proyectos comunes: Comunidades de aprendizaje...

Redes que tienen una estructura fija de funcionamiento: asociaciones de directores: BIHE, SAREAN.

¿Crees que estas y otras estructuras que conocemos responden a l objetivo de crear y extender el conocimiento profesional de los docentes?

¿Crees que influyen de forma notoria en la mejora de la práctica profesional de los centros?

**Elige una estructura de trabajo en red de tu entorno y trata de analizarla respondiendo a estas preguntas:**

**¿Están claros y definido los objetivos de la red?**

**¿Se comparte de manera sistemática la experiencia y los conocimientos de los componentes de la red?**

**¿Se asumen de manera colectiva los fracasos y los éxitos?**

**¿Cómo se realizan la autoevaluación y el impacto en los resultados del aprendizaje?**

**¿De qué manera se incorporan a la práctica los aprendizajes colectivos ?**

**Define los elementos más válidos de la red y aquellos aspectos que a la vista de lo anterior habría que mejorar.**

### GRUPO DE DEBATE 3: La autonomía, instrumento de adecuación y desarrollo a los objetivos del centro

Ajustar la intervención educativa a las peculiaridades de los contextos en los que se sitúan los centros educativos para dar una respuesta más humanizadora, más cercana a los intereses de las personas que habitan la escuela y más eficaz es la base en las que se sustentan los defensores del aumento de autonomía para los centros educativos.

El desarrollo de la autonomía lleva aparejado los siguientes aspectos para los centros:

- Responsabilidad, acuerdo de centro, proyecto definido.
- Rendición social de cuentas basado en la combinación de la evaluación interna y externa

Desde el punto de vista interno del centro, la autonomía implica una asunción de mayores riesgos ya que hace necesaria la definición de un proyecto propio que dé respuesta a las necesidades detectadas y que concrete un futuro deseable para la escuela. Esto implica una intensa labor del equipo directivo y del profesorado para liderar el cambio que debe desarrollarse y, en ocasiones, poner en cuestión formas de actuación pedagógica y actitudinal con respecto al alumnado. De forma complementaria, el riesgo que se asume ante la sociedad pone en evidencia cuáles son los centros que definen y llevan a cabo un proyecto propio de aquellos otros que no lo hacen; la rendición social de cuentas pone de manifiesto los logros y las debilidades de cada centro.

La autonomía es una cuestión de moda y su defensa ha devenido políticamente correcta. Sin embargo, el discurso sobre la autonomía está lleno e ambigüedades y trampas.

**¿Realmente deseamos en los centros educativos una mayor implicación, una mayor responsabilidad?**

**¿No nos hemos acostumbrado a que nos digan lo que hay que hacer, y desarrollar nuestra labor con un mínimo compromiso?**

En el diagnóstico de la situación actual en nuestra comunidad, aún hoy en día coincidimos con la afirmación realizada en 2001 por el Consejo Escolar de Euskadi en las Jornadas sobre la dirección de los centros públicos de la CAPV: *“Si se consideran las cuatro áreas de autonomía, la situación actual refleja distintos niveles de desarrollo, en una escala descendente que va desde la económica y pedagógica a la organizativa y, a considerable distancia, la de personal, casi nula”*, o con las conclusiones del informe del Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV (2000): *“El nivel real de competencias de los centros se estima insuficiente, al tiempo que se observa en la Administración la actitud de llenar de normas el espacio de desarrollo propio. En el horizonte, se pronostica que la tendencia va a cambiar y que los centros desarrollarán su autonomía; el único campo donde se han observado progresos es el de la gestión económica, pero tampoco*

*aquí hay un tratamiento diferenciado a los centros en función de los proyectos que llevan a cabo”.*

Con respecto al papel de la Administración educativa, la autonomía de los centros supone un esfuerzo en varios sentidos:

- Concretar los mínimos o referentes por debajo de los que no debe descender ningún centro educativo.
- Poner en funcionamiento la evaluación externa y el resto de mecanismos para conocer la situación real de cada centro.
- Definir un sistema equitativo que asigne mayores recursos a los centros que más necesidades tienen por las características del alumnado que atienden y aquellos que más se implican y mejores indicadores obtienen como consecuencia de su labor educativa. La autonomía implica un reparto de los recursos humanos y materiales diferenciado que trata de favorecer la equidad –la labor compensadora de la escuela- pero también la eficacia en los resultados de los centros –el trabajo bien hecho-.

Sin embargo, **¿la Administración está dispuesta a renunciar a su actividad reglamentista y poner en marcha recursos y medidas diferenciales para los centros?**

**¿La inspección educativa es capaz de poner en marcha mecanismos y procedimientos para evaluar rigurosamente y justamente la labor de los centros?**