

## 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, Parasuram 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”.

Carvalho (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 cotidiano, por intentos y errores, basada en la experiencia del cotidiano.

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 portuguesas 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 inferior 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 imprevención 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 creado 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.

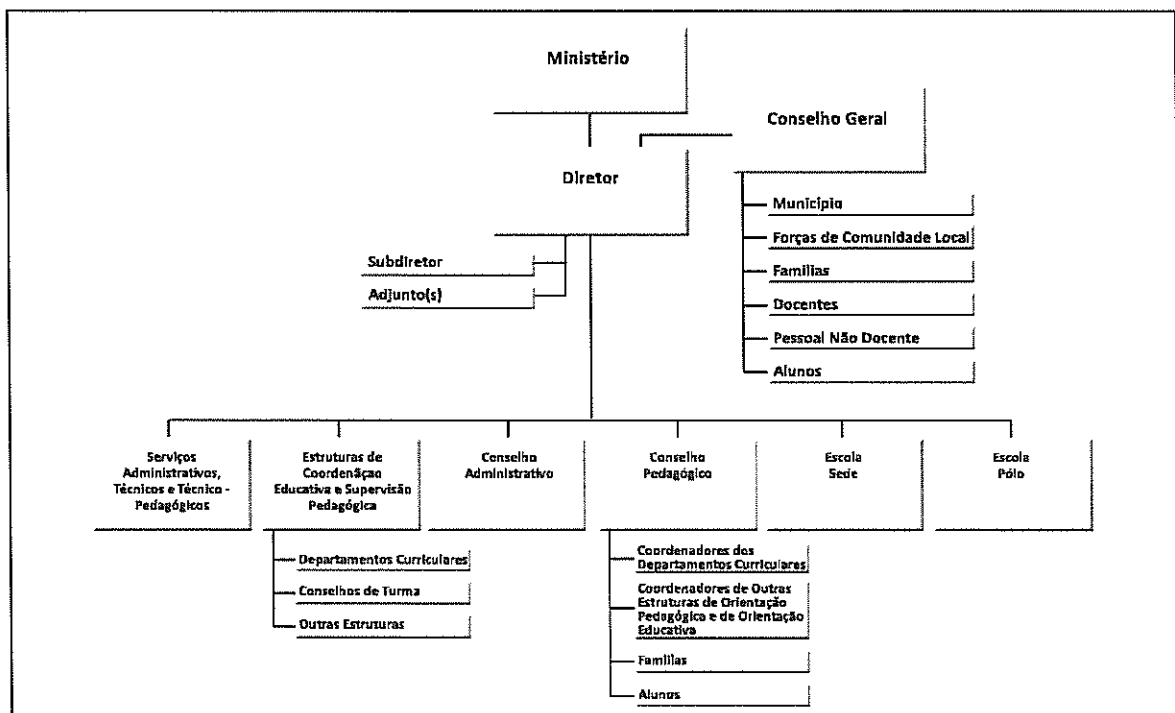
## 11.4 Organización pedagógica

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 el 1er 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:
  - 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, compitiéndole 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 García, 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 mutuo 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, pero 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 General, 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 mutuo 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 proveer 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 un 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 involucramiento 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 pero 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**

<b>ESTRUCTURA PEDAGÓGICA</b>	<b>ASIGNATURA</b>
<b>COMPONENTE DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN (50H)</b>	Gestión Curricular Evaluación de las Escuelas Investigación en Educación
<b>COMPONENTE DE FORMACIÓN ESPECÍFICA (160H)</b>	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
<b>COMPONENTE DE PROYECTO (40H)</b>	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 Educativa 12 créditos, Supervisión Pedagógica y Formación de Formadores 12 créditos, Investigación Educativa 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 initio* 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 apareamiento 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 emprendedor	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 circumstances (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 trajetória 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 autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 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.

Carvalho, 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: Stanford Educational Leadership Institute.

Díaz, M.ª, Fernández, M. e Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis.

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.

García, A., Chow, A. e Tafur, R. (2010). Competencias de la dirección para una nueva organización. In Joaquín 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 competencias 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 circumstances*. 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 Skills. (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 competencias 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.<sup>a</sup> (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 regímenes previstos respectivamente en el presente Decreto-Ley o en el Decreto-Ley n.º 115-A/98, de 4 de Mayo, alterado, por apreciación parlamentaria, 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.