

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES ESCOLARES EN CUBA

/

HISTORIC EVOLUTION OF THE FORMATION PROCESS OF SCHOOL PRINCIPALS IN CUBA

Jorge González Ramírez¹, Pedro Valiente Sandó², José Javier del Toro Prada³

(Departamento de Dirección Científica Educativa)

Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba

jorgeg@ucp.ho.rimed.cu, valiente@ucp.ho.rimed.cu, josejavier@ucp.ho.rimed.cu

Resumen:

El estudio que se presenta tuvo como objetivo: caracterizar la evolución histórica del proceso de formación de los directores escolares en Cuba. Para ello se tomaron como referencia las tres últimas etapas del decurso histórico nacional reconocidas por el Instituto de Historia de Cuba: Etapa Colonial (1492- 1898), Etapa Neocolonial (1899- 1958) y Etapa Revolucionaria (1959-actualidad)⁴. La caracterización de las etapas tomó en cuenta los indicadores siguientes: 1) El director como figura en la institución escolar; 2) La formación específica para la dirección escolar como práctica formalizada y; 3) La formación del director escolar como objeto de estudio.

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Auxiliar, jorgeg@ucp.ho.rimed.cu.

² Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, valiente@ucp.ho.rimed.cu

³ Master en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos, Profesor Asistente, josejavier@ucp.ho.rimed.cu

⁴Instituto de Historia de Cuba. Consultado el 7 de abril de 20124 en: <http://www.cubaqob.cu/otras.info/inicio.html>

Palabras clave: formación, director escolar, formación del director escolar, formación especializada, evolución de la formación del director escolar.

Abstract:

This study is an outcome of the School Principal's Formation Project that aimed at characterizing the historical evolution of the school principals' formation process in Cuba.

The three last stages of the national historical evolution were considered to accomplish this study. These stages are acknowledged by the Cuban History Institution and they are: The Colonial Stage (1942-1898), the New colonial Stage (1899-1958) and the Revolutionary Stage (1959-till nowadays). The following indicators were used to characterize the stages: 1) the principal as an outstanding personality in the school institution; 2) the specific formation for school management as a formalized practice and 3) the school principal's formation as a study object.

Key words: school principal, specialized training, theoretical-methodological foundations, theoretical-methodological conceptions, pedagogical process, managerial process

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la necesidad de profesionalizar la actividad de los directores escolares está explícito en diferentes documentos elaborados por organismos y foros internacionales y en trabajos de numerosos autores de diferentes latitudes. Ello no constituye un fenómeno aislado; es una necesidad presente en los más disímiles contextos regionales, que está asociada a las múltiples formas que ha asumido el cambio educativo en las últimas décadas.

La formación de estos directivos es reconocida entre los más trascendentes factores asociados a la calidad educacional. De ahí la importancia de estudiar las concepciones que lo sustentan, las experiencias prácticas de su realización, así como identificar las tendencias más significativas que han caracterizado este proceso en etapas precedentes y en la actualidad.

En correspondencia con lo antes planteado, se realizó el estudio que se expone en este artículo que tuvo como objetivo: caracterizar la evolución histórica del proceso de formación de los directores escolares en Cuba.

En las últimas décadas, los estudios históricos sobre el director escolar y la dirección del proceso de su formación y superación ha sido objeto de tratamiento por diferentes autores cubanos (Valiente, 1997, 2001; Leyva, 1998; González, 2002, 2009; Pérez, 2007; Santiesteban, 2011) los que se han limitado a estudiar la evolución de dicho objeto a partir de 1959, lo cual revela la necesidad del estudio en las etapas que anteceden a este periodo histórico.

Para la sistematización se tomaron en consideración los criterios siguientes:

- Tomar como referencia las tres últimas etapas reconocidas en el decurso histórico nacional por el Instituto de Historia de Cuba, en las cuales la educación y su evolución como fenómeno social han estado determinados por las condiciones histórico- concretas de la época, iniciando el estudio en la etapa colonial. Estas etapas son: Etapa Colonial (1492- 1898), Etapa Neocolonial (1899- 1958) y Etapa Revolucionaria (1959- actualidad).
- Establecer los siguientes indicadores para realizar el análisis evolutivo: 1) El director como figura en la institución escolar; 2) La formación específica para la

dirección escolar como práctica formalizada y; 3) La formación del director escolar como objeto de estudio.

Para el estudio en la **etapa colonial y neocolonial**, se han tomado como referencia las fuentes que recogen información sobre la historia de la educación en Cuba, que aunque no tratan de un modo específico el objeto de investigación, permiten la inferencia de información sobre este: Luz, (Editado en 1992); Buenavilla (1995); Cartaya y Joanes (1996); Pérez (1998); Guzmán (2001); Martí(en CD-ROM); Medina (2002); Sosa (2001y 2004) y García(2004).

Para la profundización en la **etapa revolucionaria**, se han tomado como referencia materiales que abordan la información sobre la evolución del proceso de formación de los directivos educacionales y de los directores escolares en particular. Por la amplitud de la información que aportan en relación con los indicadores mencionados, se tomaron en consideración los trabajos de Valiente (2003); Velázquez, Valiente y Labarta (2013); (Valiente, 1997 y 2001); Leyva (1998); González (2002 y 2009); Pérez (2007); Santiesteban (2011). Además de los mencionados trabajos, se recurrió a documentos normativos del Estado y del Ministerio de Educación de Cuba.

A partir de la utilización de los métodos histórico lógico y de análisis y síntesis, se resumen los elementos más significativos que emanaron de las consultas a las fuentes documentales y de las entrevistas a especialistas que han profundizado en la historia de la Educación en Cuba y a profesionales que por su experiencia pudieron narrar sus vivencias personales sobre el tema.

DESARROLLO

Caracterización de la evolución histórica del proceso de formación especializada de los directores escolares en Cuba en la etapa colonial (1492-1898).

La etapa colonial se caracterizó por un gran abandono de la escuela como institución, localizándose los primeros intentos por conformar un sistema de escuelas públicas a partir de los finales del siglo XVIII, como consecuencia de la labor realizada por la Sociedad Económica de Amigos del País (1793–1842) y de las

acciones emprendidas por la metrópoli española en pos de la centralización del aparato escolar (1842–1898).

Durante la etapa colonial deben destacarse “*algunos hitos relacionados con la educación*” (Valiente, 2013, p.6) que a nuestro juicio no dejan de tener un impacto en la actividad escolar y del director. Estos hitos son:

- El establecimiento de los primeros centros de enseñanza fundados por órdenes religiosas (franciscanos, jesuitas y dominicos) en la segunda mitad del siglo XVIII.
- La actividad de la Real Sociedad Patriótica (Sociedad Económica de Amigos del País) fundada en 1793, que se hizo cargo de la creación de nuevas escuelas, la mejora de las existentes, la inspección regular y fijó los requisitos mínimos que debían reunir los maestros.
- La promulgación de la Primera Ley Escolar de Cuba, dada a conocer al Capitán General de la isla por Real Orden del 29 de Diciembre de 1841.
- La aprobación por el estado español, en 1842, del Plan de Instrucción Pública para la isla de Cuba y Puerto Rico, cuya aplicación se complementó con la creación de la llamada inspección de estudios mediante la creación de la Junta General de Inspección de Estudios.

Al analizar como objeto de investigación la formación del director escolar, es necesario considerar que la escuela, como institución, estaba fundamentalmente en manos privadas, con predominio de las pertenecientes a órdenes monásticas y del clero. Un importante lugar le correspondió a la Iglesia Católica, que tuvo a su cargo establecer las primeras instituciones escolares y dictar las normas y regulaciones para las mismas, las cuales se basaron en el más ortodoxo escolasticismo.

El director como figura en la institución escolar

La figura del director estuvo presente desde la fundación de las primeras instituciones escolares que se reportan en la etapa colonial, aunque se aprecia diversidad en los términos utilizados para nominar el cargo. Así, en los colegios fundados por la Orden de los Jesuitas se le nombraba **rector**, y en las instituciones educacionales y conventos creados posteriormente por otras órdenes religiosas asentadas en el país (franciscanos, dominicos y otras) se le denominaba **regente**.

Es después de 1800, con la proliferación de los nuevos colegios donde se imparten clases de primaria y secundaria, en lo que tuvo mucho que ver la iniciativa de la Sociedad Económica de Amigos del país, que se comienza a nombrar como **director** a la persona designada para dirigir estas instituciones.

En las instituciones educacionales religiosas los requisitos exigidos para ejercer la función de director eran establecidos por las autoridades eclesiásticas; entre ellos se ponderaba en un alto grado la preparación para la enseñanza de las doctrinas religiosas y las primeras letras. Ello implicaba el dominio de materias como la Teología Escolástica, Teología Moral, Filosofía, entre otras.

Para el caso de los colegios que comienzan a proliferar desde los finales del siglo XVIII y principios del XIX, aun cuando no se ha podido acceder a documentos normativos que establecieran los requisitos para ocupar el cargo de director de dichas instituciones, ciertas referencias encontradas en las obras consultadas sugieren que dichos requisitos estaban asociados, en lo fundamental, a un alto nivel de formación profesional de quienes ocuparían esa responsabilidad. Así, por ejemplo, resultaban los mejores candidatos los que habían recibido títulos en instituciones como el Seminario Real de Madrid o la Universidad de la Habana.

La historia de la educación cubana en el siglo XIX está llena de ejemplos de insignes intelectuales cubanos que se desempeñaron como directores de colegios, muchos de los cuales se ubican entre los padres fundadores de la Pedagogía Cubana. A partir del estudio de la obra de Sosa (2004), se pueden identificar entre esas figuras a José de la Luz y Caballero (Director del colegio San Cristóbal de la Habana entre 1833 y 1836 y del colegio San Fernando en 1842), José Antonio Saco (Director del colegio Buenavista en 1832), Nicolás Garrido (Director de los colegios San Fernando y Nuestra Señora de la Luz, entre 1840-1842) y Juan Bautista Sagarra (Director del colegio de Santiago, en Santiago de Cuba, entre 1841 y 1842), por sólo citar algunos.

Junto al elemento antes señalado, también se puede inferir, la concesión de un peso importante a los requisitos asociados a la integridad de dichos sujetos, en concordancia con el ideal moral de la época. De igual forma la extracción socioclasista no dejó de tener una importancia de consideración. Sosa (2001), hace

mención a que “...*el primer rector del Real Colegio Seminario, fue el erudito criollo, hijo de marqueses, Rafael del Castillo (1741-1784)*” (p. 79).

El acceso al cargo de director en los conventos o colegios era por designación, a partir de los requisitos reflejados anteriormente. La permanencia prolongada en el cargo fue una característica de los primeros siglos de la etapa colonial, donde el número de instituciones educativas era muy limitado. Con el incremento de la cantidad de colegios y seminarios, a partir de 1800, según Sosa (2004) “...*se observa el cambio frecuente de directores y el efecto negativo de ello en la docencia*” (p.12).

Las funciones, responsabilidades y roles de los directores en la etapa de la colonia, estuvieron en consonancia con la misión asignada a la escuela, en ese contexto histórico, y con la ausencia de un sistema escolar estructurado nacionalmente.

Dada la naturaleza de los conventos, seminarios y colegios de diferentes órdenes religiosas, predominantes en los primeros siglos coloniales, los rectores o regentes (directores) centraban su actividad en la organización y el funcionamiento general de la institución, velando por el cumplimiento de las normativas establecidas por las autoridades eclesiásticas. De igual modo, se encargaban de la gestión del currículum, fuertemente orientado hacia una educación religiosa.

Las órdenes religiosas poseían importantes propiedades sobre cuyo control el director actuaba, apoyándose en otros funcionarios. “(...) *para las responsabilidades administrativas y económicas, el rector designaba un poder administrativo, representado por el procurador, encargado de los bienes de la comunidad y su inversión*” (Sosa, 2004, p.39)

En el nuevo contexto sociohistórico que se configura en la colonia desde finales del siglo XVIII, en que se produce un crecimiento cuantitativo del número de colegios y seminarios, se producen cambios cualitativos en el ejercicio de las responsabilidades, funciones y roles de los directores encargados de la conducción de dichas instituciones, los que, como se dijo anteriormente, eran por lo general personas ilustradas, con una formación intelectual superior.

Además de las funciones y roles relacionados con la organización de las instituciones educativas y la garantía de su funcionamiento general, los

directores asumían funciones de carácter administrativo como las relativas al control del cobro de la matrícula en las escuelas privadas y el pago a los profesores.

Es notable el incremento de su responsabilidad en la gestión del currículo y en el desarrollo de funciones de contenido didáctico-metodológico. Es de destacar el protagonismo de los directores en la introducción de nuevas materias de enseñanza y del método científico en oposición al dogmatismo y el escolasticismo, en correspondencia con el desarrollo científico de la época.

Las ideas y práctica pedagógica de José Antonio Saco y José de la Luz y Caballero, que ejercieron como directores de instituciones educativas son un ejemplo fehaciente de lo anteriormente señalado. Como apuntan Buenavilla (1995): *“...Saco reclamó que la enseñanza de la Química y la Física debían realizarse experimentalmente, mediante demostraciones y ensayos; y que en las clases los profesores debían tener en cuenta la relación entre estas y otras ciencias afines”* (p.27).

Luz y Caballero fue, además, un importante precursor de la idea de utilizar la inspección escolar *“...como una vía para superar a los maestros”* (Sosa, 2001, p.137).” En su labor como director del colegio *“San Cristóbal de la Habana”, fue consecuente con esta idea“...a los maestros les ofreció conferencias sobre temas didáctico-metodológicos y les transmitió sus conocimientos pedagógicos, los guió en el método explicativo y les inculcó ideas sobre la importancia de la clase.* (Sosa, 2001, p.137). Se preocupó igualmente por la superación metodológica de sus colegas, pues como señala Sosa (2001):

Como director, visitaba diariamente varios de sus maestros para detectar logros y deficiencias en el desarrollo de su labor docente. Les exigía un parte diario sobre los pormenores del día y cada mes debían informarle de la situación de cada uno de los alumnos, tanto desde el punto de vista docente como en el aspecto educativo. (p.137)

Desde el análisis anteriormente realizado se pueden observar cómo se fueron configurando los roles fundamentales que desarrollaron los directores de las instituciones escolares durante los siglos coloniales, a saber: orientador,

organizador, formador, administrador, gestor de recursos, supervisor y gestor del currículo, entre otros.

La formación específica para la dirección escolar como práctica formalizada

A partir de la información obtenida, desde las fuentes a las que se tuvo acceso, se pudo precisar que durante esta etapa histórica no hubo una práctica formalizada en función de la formación específica para la dirección escolar.

Se puede inferir como la causa principal que generó esta situación, la no existencia de un sistema educativo formalmente estructurado que pudiera plantearse, entre las prioridades de la política educativa, la concepción y desarrollo de un proceso de formación con tales fines.

Otra causa a considerar se asocia con la no existencia de una formación específica como necesidad latente de los que dirigían las instituciones escolares, pues, como se dijo anteriormente, aunque no tenían una preparación diferenciada para el ejercicio de esta función directiva, tenían un alto nivel de formación en disímiles especialidades, obtenido en colegios, seminarios y universidades, que coadyuvaba a la posesión de ciertos conocimientos, habilidades y valores básicos que les permitían enfrentar las exigencias de la dirección de las escuelas de la época, lo cual se puede asumir como un tributo de la formación profesional inicial al desempeño de las funciones del cargo.

Junto a la significación de este tributo de la formación inicial profesional, resulta necesario reconocer la importancia del ejercicio práctico de la función y de la gestión autodidacta de los directores de la época (que en muchos casos hicieron aportes de trascendencia al conocimiento pedagógico), como vías fundamentales mediante las cuales se desarrolló su preparación para el despliegue de la función directiva.

Al no desarrollarse acciones específicas formalizadas para la formación del director escolar, no puede hablarse de la existencia de una formación especializada para la función gradada en etapas, ni de un proceso pedagógico de carácter especial en el que estuviesen modelados los objetivos y el contenido de la formación y las fuentes para su selección (referentes orientadores), así como los métodos, medios y formas organizativas que dinamizan el proceso y el modo en que habría de ejecutarse la evaluación durante el mismo.

De igual modo, al no existir la formación para la dirección escolar como proceso formalizado, a cargo de estructuras jerárquicas superiores, no puede hablarse tampoco de la existencia de un proceso directivo encargado de articular los diferentes componentes que convergen en la formación especializada del director escolar.

La formación del director escolar como objeto de estudio

Se puede afirmar que durante la etapa colonial, el estudio del proceso de formación especializada del director escolar, como objeto específico, fue limitado. Sin embargo, es necesario significar la presencia de ideas avanzadas en relación con la figura del director, su papel en la institución escolar, sus cualidades, el contenido y los métodos de dirección en la escuela, entre otros aspectos, que forman parte del ideario pedagógico cubano del siglo XIX.

En algunos textos martianos se percibe una alusión a elementos que en este tiempo podrían asociarse con el estilo de dirección de los directores escolares. En un artículo publicado en la Revista Universal de México, el 13 de mayo de 1875, en el que se suma a la denuncia formulada contra el sistema vergonzoso a que estaban sujetas las niñas que recibían educación en el Colegio de las Vizcaínas, Martí (Citado en CD-ROM, 2001, editado por el Centro de Estudios Martianos) planteó:

Como jefes de su hogar, los directores de colegio tienen el derecho de administrar libremente, y reglamentar conforme a su opinión, cuando esta opinión no corrompe las fuerzas naturales, no violenta la dignidad de sus administrados, no tiende a afligir con esclavitudes y opresiones autoritarias voluntades nacidas para el cultivo de la libertad. (p.202)

En otro trabajo, al reseñar la experiencia de una escuela normal superior de profesoras en Francia, que tenía como misión la formación de directoras para las escuelas normales de maestras, el Apóstol (Citado en CD-ROM, 2001, editado por el Centro de Estudios Martianos) pondera la importancia de la práctica, de la preparación para la vida en la formación de éstas. En tal sentido planteó:

La instrucción que en ella reciben las cuarenta educandas, que han alcanzado este beneficio por oposición, es sólida y profunda, y va encaminada, como toda buena educación debe ir, a preparar a las directoras

de escuelas normales, para que enseñen en ellas el modo de luchar fructuosa y honestamente en la vida. Se enseñan allí cosas prácticas, y más ciencias que letras, y más medicina que geografía, y más el arte de vivir que el de soñar estérilmente en una vida falsa e imposible. (p.277)

José de la Luz y Caballero, que ejerció en la práctica la función de director de colegio, resaltó la importancia de la figura del director escolar, el valor de la formación docente para el ejercicio del cargo y la importancia del ejemplo como vía para que el director alcance prestigio y autoridad ante la comunidad educativa, especialmente ante los alumnos. En uno de sus escritos expresó: (Luz, en libro editado en 1992).

Restamos ahora el empleo más importante que de propósito hemos reservado para este lugar: no es menester decir que aludimos a la dirección del Instituto...”, y agregó: “...no vacila la comisión en proponer que sea desempeñada la dirección por uno de los profesores. (p.214)

Otras de las ideas de Luz, expresadas en la obra antes citada y donde destaca el papel que corresponde al director, los medios para su influencia educativa y sus cualidades, se pueden apreciar en sus escritos al decir:

Ningún miembro de los que componen la familia del instituto necesita más de una influencia directa sobre los alumnos que el que constituye su cabeza. Esta influencia podrá ganarse por diferentes medios, pero ninguno más eficaces que el crédito y la reputación científica entre los miembros escolares. (p.214)

La reputación científica y moral son las dos palancas, y las únicas palancas con que un director llevará a sus alumnos por donde quiera y hasta donde quiera en las carreras de las ciencias y las costumbres.” (p.214)No hay declaratorias ni certificados por más autorizados que parezcan, que puedan subsistir al crédito ganado con la enseñanza o las obras sobre enseñanza, a los ojos de la juventud estudiosa.” (p.215)

“El director es un verdadero padre general a quien alcanzan todos los lauros que se ganaren sus hijos, los alumnos, en la carrera de las ciencias.” (p.215)

Luz concedía, asimismo, una gran importancia a la gestión del director en la preparación de los docentes para elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos. En uno de sus textos narró:

Con el fin de instruirse más a fondo del estado de las clases y para ir ensayando a los niños en tan útiles como necesarios ejercicios, se reúnen todos los sábados profesores del establecimiento a examinar detenidamente todas las clases por su orden, y como se practica el examen con la mayor escrupulosidad, no alcanza el tiempo, aun invirtiendo la mañana entera; por lo que a cada clase le viene a tocar su turno cada dos sábados. No creo que haya medio más eficaz que estas sabatinas para llevar a cabo las reformas". (p.83)

En relación con el contenido de la gestión del director escolar en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, Luz reflexionaba:

El director esté al cabo aún de lo más mínimo que pasa en el establecimiento, se le da parte diario de lo que ocurre en cada clase, haya o no haya novedad, y mensualmente se le pasan notas circunstanciales acerca de las condiciones de cada alumno, esto es, sobre sus facultades, aplicación, índole y demás conducente. (p.83)

Luz también se refirió a la necesidad del enfoque integral, sistémico, en la dirección de la escuela, cuando reflexionó: "...el director responde a toda marcha de la institución y nadie mejor que él debe estar penetrado que los diferentes ramos no son más que partes de un mismo todo". (p.215)

Como se aprecia, estas ideas no hacen una referencia explícita a aspectos teóricos relacionados con la formación especializada del director escolar. Su inclusión como parte del análisis que reclama este indicador permite apreciar, sin embargo, que la etapa colonial no fue un período estéril en la producción de conocimientos concernientes a la dirección escolar, que aún son de utilidad para conformar el contenido de dicha formación.

Caracterización de la evolución histórica del proceso de formación especializada de los directores escolares en Cuba en la etapa neocolonial (1899- 1958).

Durante el período de Ocupación Militar Norteamericana (1899-1902), con el que se inicia la Etapa Neocolonial de la Historia de Cuba, se adoptaron un conjunto de acciones relacionadas con la educación, que tuvieron una gran trascendencia para la conformación de un sistema educativo nacional.

Las reformas educativas realizadas por los ocupantes norteamericanos pretendían crear las condiciones, sobre todo desde el punto de vista ideológico y en la preparación de fuerza de trabajo con cierto nivel de instrucción, para el proceso de dominación neocolonial norteamericana que vendría después.

La primera acción desplegada por los interventores yanquis, con tal fin, fue la promulgación de la Orden Militar No. 226 que estableció las Juntas de Educación, primeras organizaciones locales encargadas de inspeccionar el trabajo escolar.

Al referido cuerpo legal lo sustituyó la Orden Militar No. 368 (1º de agosto de 1900) que constituyó una verdadera ley escolar básica, estableció los distritos y subdistritos escolares, en cada uno de los cuales había una Junta de Educación y un director escolar. Se estableció, además, el cargo de superintendente de instrucción, funcionario técnico encargado de inspeccionar las escuelas.

Como señala Valiente, 2013, “Con independencia de los fines de dominación neocolonial que animaron a las autoridades de ocupación a implementar estas medidas, no puede ignorarse la trascendencia que ellas tuvieron para la conformación del primer sistema educativo cubano” (p.7) y afirma este mismo autor: “Durante la República Neocolonial continuó la conformación un sistema educativo nacional, atemperado a las condiciones históricas de la época. Algunos de los hitos importantes de ese proceso, que plantea el mencionado autor son los siguientes”: (p.8)

- La promulgación del Decreto No. 7 del 28 de enero de 1909 que establece la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- La aprobación e implementación de la primera Ley Escolar de la República de Cuba, el 8 de junio de 1909, que establece la instauración de un distrito escolar en cada municipio con una Junta de Educación y un Distrito de inspección.
- La instauración del Reglamento de Educación Cívico-Rural (31 de diciembre de 1938) que organiza la educación rural en sus distintos grados.

- La emisión del Decreto Ley 2866 (1944) que crea el Ministerio de Educación, en correspondencia con lo estatuido en el artículo 52 de la Constitución de 1940.

La estructuración del sistema educativo nacional, durante esta etapa, adoleció de limitaciones tales como la inexistencia de subsistemas educativos específicos para las educaciones preescolar, especial y de adultos; así como de una articulación insuficiente entre la educación básica (primaria elemental y primaria superior) y la llamada segunda enseñanza (bachillerato).

El director como figura en la institución escolar

Son escasas las fuentes examinadas que hacen referencia a elementos relacionados con la figura del director escolar, tales como el modo en que se producía su acceso al cargo, los requisitos que se establecían para ocupar dicha responsabilidad; así como sus funciones y roles principales. Una limitación importante en este orden, ha sido no poder consultar de manera directa los principales documentos jurídicos que establecieron la política educativa nacional y regularon el funcionamiento del sistema educativo en esta etapa. Ello constituye un asunto en el que debe profundizarse en la continuidad de esta investigación.

El estudio del trabajo “Raíces de la escuela primaria pública cubana 1902- 1925”, de la autoría de Cartaya y Joanes (1996), aporta algunos indicios para los primeros 23 años de la República, que pueden considerarse válidos para toda la etapa neocolonial. Entre los elementos relacionados con la figura del director, que pudieron inferirse desde su consulta, pueden señalarse:

- La elección de los directores de escuela por las autoridades facultadas, y en concordancia con la normativa existente, constituía un acto de carácter político, lo cual fue considerado por el investigador Ramiro Guerra, citado por Cartaya y Joanes (1996), como una de las consecuencias funestas de la puesta en vigor de la ley escolar de 8 de junio de 1909.
- Un requisito para la designación del director era que este tuviera a su cargo, como mínimo, dos aulas, según la ley de 18 de julio de 1909, considerada como un complemento de la anterior (la ley del 8 de junio de 1909) y que, al decir de Cartaya y Joanes (1996) “...constituyó un hito en la legislación escolar cubana.”(p.23)

- La limitada participación de los directores en la dirección pedagógica de la actividad escolar, particularmente en la inspección y asesoría a los maestros, que estaba a cargo de los inspectores técnicos, a los que se responsabilizó su orientación, que según los autores antes citados se realizaba “(...) con vistas a mejorar la enseñanza e informar a la institución las condiciones de los locales que se destinasen a escuelas y la calidad de las clases” (Cartaya y Pando, 1996, p.20).

De igual modo, desde la consulta de otros materiales se pudo colegir que, por regla general, la principal cantera de la que provenían los directores, a partir de la década de los años 20, eran los maestros graduados de las escuelas normales y de la carrera de Pedagogía de la Universidad de La Habana, en menor medida. Profesionales graduados de otras carreras universitarias eran también posibles candidatos para ejercer la función.

La formación específica para la dirección escolar como práctica formalizada

Aun cuando durante esta etapa se produjo la estructuración de un sistema educativo nacional y se experimentó un crecimiento en el número de escuelas (que no daban cobertura a las necesidades del país) y, por consiguiente, del número de directores, la formación específica para la dirección escolar, como práctica formalizada, no tuvo una concreción en los postulados de la política educativa nacional, aunque puedan haber existido experiencias puntuales dirigidas a tal fin. Las citadas experiencias pudieron estar asociadas a las que se desarrollaban para la preparación y superación del personal docente, en general.

De otra parte, puede considerarse que el proceso formativo de las escuelas normales para maestros, que comenzaron a funcionar a partir del año 1916, ofrecía algunos rudimentos para la preparación en dirección escolar, por cuanto incluía en sus planes de estudio materias como Organización e Higiene Escolar.

Asimismo, puede estimarse que las vías principales que pudieron coadyuvar a la preparación de los directores, fueron el autodidactismo y la experiencia que aportaba el ejercicio del cargo.

La formación del director escolar como objeto de estudio

En consonancia con las consideraciones analizadas en el indicador anterior, el desarrollo teórico en torno a la formación del director escolar como objeto de estudio en la investigación educacional puede considerarse como muy limitado.

En tal sentido, las fuentes consultadas no ofrecen información al respecto. Ello no niega la posibilidad de que, a partir de una indagación más profunda, puedan encontrarse elementos que aporten indicios de un desarrollo teórico en este orden.

Caracterización de la evolución histórica del proceso de formación especializada de los directores escolares en Cuba en la etapa revolucionaria (1959-actualidad).

Para la caracterización del proceso de formación especializada de los directores escolares en esta etapa, se utilizaron como fuentes, estudios precedentes que abordaron aspectos relacionados con la actividad del director escolar y su proceso de formación (Valiente, 2003 y 2005, Velázquez, Valiente & Labarta, 2013); así como los testimonios de docentes y directivos que han sido protagonistas directos de la obra educacional emprendida en estos años.

Desde 1959 hasta mediados de la década de los 70 del pasado siglo, las políticas del sistema educacional en Cuba estuvieron centradas en el desarrollo de acciones para transformar la realidad educativa de la nación, entre las que tiene una significación relevante: la Campaña de Alfabetización (1961), la promulgación de un conjunto de leyes, como la 561 de 1959, que ampliaron la cobertura escolar a partir de la creación de 10 000 aulas de primaria; la ley 680 de 1959, que estableció la Reforma Integral de la enseñanza con la reorganización del Sistema Nacional de Educación; la Ley de Nacionalización de la Enseñanza (1961), que estableció la enseñanza gratuita y pública, dirigida por el Estado; y la Ley de la Reforma Universitaria (1962).

A partir de mediados de la década del 70, como consecuencia del crecimiento de las matrículas en el nivel medio se tomaron medidas emergentes como la creación de las escuelas en el campo y el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, que dieron respuesta a dicha situación. Hasta finales de la década de los 80 se emprendieron el Primer y Segundo Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (1975 y 1987 respectivamente) y se establecieron los

postulados básicos de la política educacional del país, con la aprobación de la Tesis y Resolución sobre Política Educacional, en 1975; perfeccionadas en 1980 y 1986 a partir del propio desarrollo educacional.

Al iniciarse la década de los años 90, bajo las condiciones del denominado Período Especial en tiempo de paz, se impusieron nuevas demandas al desarrollo educacional en la etapa revolucionaria, en la que se plantearon como objetivos estratégicos esenciales, mantener la masividad de la educación y conciliar el concepto de masividad con el concepto de calidad.

El director como figura en la institución escolar

De los primeros años de la etapa revolucionaria (hasta mediados de la década de los años 70) no son amplias las fuentes de información sobre aspectos relacionados con la figura del director escolar, tales como los requisitos para acceder al cargo, el modo de acceso y el contenido de su actividad de dirección. Según Velázquez, Valiente y Labarta (2013):

Los directores de secundaria básica eran designados a partir de su prestigio como docentes, preparación profesional, disposición para el cargo y por su compromiso revolucionario, condición a la que se le concedía mucho peso, dadas las condiciones del país, en el que se producían profundas transformaciones sociales, políticas y económicas que la escuela debía apoyar, y contribuir a implementar y consolidar, con la formación de las nuevas generaciones". (p.5)

La aseveración anterior, respecto a los requisitos para acceder al cargo al director de secundaria básica en este periodo, y lo que a continuación plantean los mencionados autores sobre el contenido de la actividad de dichos directivos en esta enseñanza, es generalizable a los directores escolares en Cuba en los primeros años de la etapa revolucionaria. Sobre lo segundo plantean:

El contenido de la actividad estaba asignado por la operatividad, centrado en el trabajo administrativo (el aseguramiento material, el acondicionamiento de las instalaciones, el completamiento de los claustros, el control de la matrícula y la asistencia escolar, el control al cumplimiento de los planes y programas de estudio), el activismo revolucionario y en la representación como máxima figura

de la institución escolar ante las autoridades gubernamentales y la comunidad, con una limitada participación en el trabajo técnico-metodológico con los docentes y en la atención directa a la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, tareas que se delegaban en los subdirectores de las escuelas y, principalmente, en los jefes de cátedra". (p.5)

En el período comprendido entre mediados de los años 70 y finales de los 80 se constata una mayor concreción en cuanto a la orientación del contenido de la actividad profesional de dirección del director escolar, a partir de importantes precisiones sobre la labor que este debía desarrollar: qué procesos debía atender, qué funciones debía realizar, a qué prioridades debía dedicar su tiempo, entre otras cuestiones. Al respecto Velázquez, et al.(2013) señala:

Uno de los elementos que se destaca es el relativo a la definición del cargo, en la que se incluyeron términos como: representante del Partido y del Estado en la escuela, metodólogo e inspector principal del centro, máxima autoridad de la unidad docente, primer metodólogo y primer inspector y guía de los maestros y profesores, representante de los niveles superiores, máximo representante técnico del plantel, entre otros. Estos términos aluden a los roles más importantes que se reconocían al director escolar en el ejercicio de su actividad profesional de dirección". (p.14)

Las esferas principales de la actividad profesional de dirección del director escolar, con los consiguientes procesos, funciones y roles asociados, estaban relacionadas con: a) la planificación y organización del trabajo; b) la organización general de la vida de la escuela; c) la dirección del proceso docente educativo, que se enuncia como su función fundamental e implicaba la organización y realización del trabajo metodológico con el personal docente; d) el control interno de la escuela, que abarcaba todas las esferas de la actividad escolar (política, metodológica, educativa, administrativa y organizativa); e) la organización del trabajo extradocente y extraescolar; f) la atención al trabajo técnico administrativo; g) el control del trabajo administrativo y; h) el trabajo con la familia y la comunidad(Velázquez, et al; 2013).

En correspondencia con lo anterior, las funciones de los directores escolares debían centrarse, cada vez más, en los procesos pedagógicos de la actividad escolar y el control interno de la escuela, en el que se incluían: las visitas a clases, a la

preparación metodológica, a los colectivos y otras actividades; la revisión de libretas o cuadernos de trabajo de los alumnos y documentos de los profesores; las comprobaciones de conocimientos, habilidades y hábitos de los educandos, el control de la aplicación y los resultados de la evaluación, entre otras acciones. También señalan que:

Con independencia del nivel de precisión que se logró en la orientación del contenido de la labor del director, que hizo un mayor énfasis en su gestión en la dirección institucional del proceso docente –educativo...” y “...se fue centrando más en los aspectos pedagógicos y metodológicos de la vida escolar, la forma de su participación siguió siendo muy operativa y, en la mayoría de los casos, siguió estando excesivamente delegada en los subdirectores docentes y los jefes de cátedras”.(Velázquez, et al; 2013. p.10)

Durante la década de los años 90, se refuerza la definición de que el director es:

El representante del Ministerio de Educación en el centro docente y su función es la de ejercer la autoridad en los aspectos políticos, técnicos y administrativos de la docencia, así como orientar, dirigir, coordinar, supervisar, controlar y evaluar la actuación del personal docente y administrativo y las actividades del desarrollo del proceso docente-educativo y toda la vida escolar del centro.”(Velázquez, et al; 2013. p.34)

Tomando como fuente documentos normativos emitidos por el Ministerio de Educación en estos años, se identifican como principales esferas de la actividad profesional de dirección de los directores escolares en esta etapa: la dirección del trabajo metodológico; el trabajo con las organizaciones políticas, de masas y estudiantiles, la familia y la comunidad; la motivación y estimulación, la atención a los trabajadores y la evaluación del personal docente; la organización escolar; la dirección del sistema de trabajo de la escuela; la formación laboral y vocacional y la orientación profesional y; el control de los recursos materiales y financieros.

Se coincide con los autores referidos, cuando afirman que no obstante, a que las orientaciones del Ministerio de Educación en Cuba enfatizaron en aspectos relacionados con la gestión del director en la dirección institucional del proceso de

enseñanza aprendizaje, tales como su implicación en la dirección del trabajo metodológico y en el entrenamiento metodológico conjunto:

Su labor en este orden experimentó cierto retroceso como consecuencia de la difícil situación que vivieron las instituciones educacionales, a las que se planteó como principal misión mantener los servicios educacionales y, con ello, preservar una de las más preciadas conquistas de la Revolución.” (Velázquez, et al; 2013, p.14)

Las transformaciones que han marcado el contenido cambio educativo en los diferentes niveles educacionales, ocurridas desde los años iniciales del actual siglo, han tenido un impacto particular en el contenido de la actividad profesional del director escolar. Esferas y procesos esenciales que conformaron ese contenido en años anteriores se ratifican y aparecen otros nuevos. Los más importantes, son: a) la atención a la creación de las condiciones materiales para el cambio, b) el funcionamiento de los órganos técnicos y de dirección; c) la organización escolar; d) la dirección del trabajo metodológico y la atención al aprendizaje escolar; e) El funcionamiento de la escuela como microuniversidad; f) la atención al trabajo con la familia y la comunidad; g) la dirección de la labor educativa y; h) la planificación general del trabajo de la escuela y el control interno.

Durante los años de la etapa revolucionaria, como sostienen Velázquez, et al; 2013:

Se ha producido una transición progresiva, con retrocesos circunstanciales, del contenido de la actividad profesional del director escolar, desde una labor eminentemente operativa, enfocada hacia el trabajo administrativo, el activismo revolucionario y la representación como máxima figura de la institución escolar, a una labor en la que se ha ido ampliando su implicación en la conducción de los procesos pedagógicos, metodológicos y organizativos que garantizan la realización exitosa del proceso de enseñanza-aprendizaje, implicación que, no obstante, sigue siendo limitada”. (pp. 21-22)

La formación específica para la dirección escolar como práctica formalizada

La superación de los directores escolares se convierte en un proceso formalizado e institucionalizado a partir de 1959. En los primeros años de esta etapa, los

directores, por lo general, no tenían una preparación específica para la función, el proceso de su superación tuvo como rasgo esencial:

La emergencia y el predominio de formas como cursillos y seminarios, y sus objetivos estuvieron centrados, fundamentalmente, en el logro de una formación pedagógica elemental y el dominio del contenido de las disciplinas que se impartían en el centro docente. (Valiente, 2003, p.7)

En los análisis del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura (23-30 de abril de 1971) se planteó la urgencia de:

Capacitar a los inspectores, directores y responsables de cátedras para que puedan realizar con eficiencia el trabajo de ayuda, orientación y control sistemático de los maestros". Ello constituía el reconocimiento de la necesidad de ascender a un peldaño superior en la formación específica para la función de los directores escolares. (Valiente, 2003, p.39)

En los años comprendidos entre mediados de los años 70 y finales de los 80, la formación específica para la dirección escolar, como práctica formalizada, recibió una atención preferente. La creación del Ministerio de Educación Superior y el Sistema de la Educación de Postgrado (1976), así como el surgimiento de los Institutos Superiores Pedagógicos (1976) tuvieron un importante impacto en el mejoramiento de dicho proceso.

Una de las vías fundamentales que tuvo la superación y capacitación de los directores escolares durante este período fue su participación en cursos nacionales centralizados de nivel básico y para directores de educación media en la Escuela de Cuadros "Fulgencio Oroz" y los cursos para directoras de círculos infantiles en la Escuela de Cuadros "Fe del Valle". En sus primeras 14 convocatorias (curso 1979 – 1980), los cursos de nivel básico ofrecieron superación a directores escolares de todos los niveles de enseñanza. A partir del curso 1980–1981, estos cursos siguieron desarrollándose con directores y subdirectores de las enseñanzas Primaria y de Adultos, hasta su cierre con la XX convocatoria en el año escolar 1982 - 1983. Valiente (2003), refiere las particularidades de estos cursos, las que se resumen a continuación:

- Los cursos orientados a los directores que los cursos para directores de educación media en ejercicio tuvieron 18 convocatorias entre 1977 – 1978 y 1982 – 1983. Las primeras 12 versiones (1977 – 1980) tuvieron una duración de 45 días y su objetivo general era el adiestramiento emergente de los directores para el ejercicio de sus funciones. Su diseño hacía el mayor énfasis en los aspectos prácticos y su orientación estaba encaminada a mostrar a los mismos cómo dirigir con habilidad y maestría el trabajo de un centro docente. Comprendía en su plan de estudio como disciplinas: Organización Escolar (con el mayor peso), Teoría de la Enseñanza y Psicología, así como un Plan de Conferencias sobre temas vinculados a la realidad educacional. (p.7)
- A partir del curso 1980 – 1981, los cursos para directores de educación media en ejercicio ampliaron su duración a 22 semanas y tuvieron como participantes, además de los directores en ejercicio de secundarias básicas, preuniversitarios y la Educación Técnica Profesional, a subdirectores de estos centros y a recién graduados del Destacamento Pedagógico con condiciones para asumir el cargo. Se mantuvieron las disciplinas originales en el diseño, pero su tratamiento pudo profundizarse. Se adicionó un período de actividad práctica de 15 días en centros de la educación media. Para estos cursos se convocaban anualmente entre 500 y 600 dirigentes de la enseñanza media. (p.7)
- Los cursos para directoras de círculos infantiles en la Escuela Nacional de Cuadros “Fe del Valle” tuvieron 10 versiones entre 1978 y 1983 (2 por curso escolar) con un duración de 22 semanas, e incluían en su plan de estudio como disciplinas: Pedagogía Preescolar, Psicología, Organización del Círculo Infantil, Técnicas de Dirección, Filosofía, Alimentación y el Partido Marxista leninista. El plan incluía la actividad práctica en círculos infantiles durante 15 días. (p.7)

Los Seminarios nacionales a dirigentes de la educación, que comenzaron a realizarse en 1977 y luego se multiplicaban en los niveles provincial y municipal, constituyeron en estos años otra de las vías más importantes para la capacitación y superación de los directores escolares.

A estos años también corresponde la introducción del Plan de Desarrollo para la Cantera y Reserva de Cuadros a todos los niveles (desde la provincia hasta el centro), quedando precisados como sus objetivos principales la elevación del nivel

político ideológico, científico teórico y pedagógico metodológico de la cantera y reserva de cuadros, así como la organización de actividades concretas de acuerdo con las perspectivas de desarrollo individual y las necesidades de la educación. Se consideraron como vías fundamentales para el alcance de tales objetivos: la autopreparación, la ejecución de tareas (considerada como la fundamental), la superación y las visitas.

Con la promulgación del Decreto Ley 82 (12 Septiembre 1984) que estableció el "Sistema de trabajo con los Cuadros del Estado" (STCE) y de su reglamento, el Decreto No. 125 (13 de Septiembre de 1984), se concibió la preparación y superación de cuadros como un subsistema del STCE, se estableció una definición de los conceptos preparación y superación, se establecieron los objetivos principales de dicho subsistema; así como los principios en que este se fundamenta.

El Decreto 125 (1986) precisó un concepto básico de la actividad de superación y preparación de cuadros en los años subsiguientes: el plan de desarrollo individual, al que definió como la "relación de las tareas que el cuadro debe acometer en el orden de su formación técnico laboral y otros aspectos que le posibiliten mantener un proceso permanente de perfeccionamiento como cuadro". (p.16).

Como mecanismo para la implementación de lo establecido en estos documentos legales se estableció el Sistema Único de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y sus Reservas (SUPSCER) que definió sus diferentes modalidades de enseñanza: a) Capacitación fuera del puesto de trabajo, b) Capacitación en el puesto de trabajo y, c) Autopreparación.

Como parte del proceso de implementación del Decreto Ley 82 y el Decreto 125, el MINED estableció las "Reglamentaciones y procedimientos para el trabajo con los cuadros" (MINED, 1985), que adecuó a las condiciones del organismo lo estipulado en los documentos legales antes mencionados. Definió los objetivos fundamentales de la superación de los cuadros educacionales y las vías fundamentales para su superación, que eran válidas para el caso de los directores escolares: a) la superación en el proceso de trabajo, b) la superación para alcanzar el título idóneo, c) la superación mediante cursos de capacitación y perfeccionamiento y, d) la superación postgraduada. Para cada una de estas vías fueron precisadas las formas de superación que les correspondían.

Valiente (2003), precisa que a partir del curso 1983-1984 se definieron dos tipos de cursos que respondían a niveles de formación diferentes: (p.8)

a) Cursos de capacitación o básicos para la preparación en el cargo, que tenían dos subtipos. Uno de esos subtipos eran los cursos diseñados para los directores de centros educacionales, especializados por enseñanzas, con una duración de 22 semanas.

b) Cursos de superación (superiores) para los egresados del curso básico (directores escolares y cuadros provinciales y municipales, agrupados por cargos) cuya duración podía ser de hasta tres meses. El contenido del programa de estos cursos se encaminaba a la actualización y profundización en los problemas pedagógicos y metodológicos del momento y a la especialización en el cargo.

En 1985 se ratifican los dos tipos de cursos antes mencionados, pero se amplía el tiempo de duración del curso superior a un año escolar; precisándose como su objetivo:

Lograr de manera integral una sólida preparación político – ideológica, científico – pedagógica y técnico – profesional del personal dirigente, con el propósito de que se puedan cumplir sus funciones con mayor eficiencia y estar mejor preparados para el desempeño de responsabilidades superiores”.
(MINED, 1985, p.32)

Otro acontecimiento importante en los años 80 fue la instauración, a partir de 1985, del desarrollo de cursos provinciales y municipales, con lo que se dio inicio a la descentralización de la superación de cuadros por la vía de los cursos. Al iniciarse estos en la fecha indicada se planteó como propósito la superación de todos los dirigentes en un período de cinco años, en tres disciplinas fundamentales: Marxismo – Leninismo, Pedagogía y Dirección Científica. Esta decisión determinó la preparación intensiva de entrenadores de cuadros.

En los años finales de la década del 80 siguieron teniendo un papel trascendente en la superación y capacitación de los directores escolares, los seminarios nacionales a dirigentes, cuya última versión (la XII) tuvo lugar en 1989.

Los años 90 marcaron un punto de giro en la concepción y realización de la formación y superación de los directores escolares como práctica formalizada, a

partir de la influencia, entre otros factores, del proceso de profundización y perfeccionamiento del sistema de trabajo con los cuadros, de lo que formó parte la aprobación de la "Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y el Gobierno" (1995), en la que se definieron principios, componentes, formas y prioridades de la actividad.

Valiente (2003) identificó un conjunto de características que particularizan el proceso de superación y capacitación de los dirigentes educacionales, válidas para el comportamiento de este proceso, en los últimos años, en el caso de los directores escolares. Al respecto señala las siguientes: (p.8)

- La descentralización de la responsabilidad de su dirección y realización en las estructuras provinciales y municipales, característica esencial que distingue al proceso de formación y superación de los directores escolares.
- La comprensión de la necesidad de adecuar cada vez más el contenido de la superación a los requerimientos y problemas de los directores escolares, de donde se desprende el énfasis puesto en el empleo del diagnóstico para la determinación de sus necesidades educativas, como punto de partida para el diseño de la superación y la proyección de su desarrollo individual.
- La prioridad concedida al desarrollo de las acciones de superación y capacitación en el puesto de trabajo (que tuvo al Entrenamiento Metodológico Conjunto como una vía fundamental durante la década del 90 y el primer lustro del actual siglo), a partir de la consolidación en las estructuras municipales de educación de un dispositivo de entrenadores de cuadros y el reconocimiento del papel decisivo de la autopreparación y la autosuperación.
- El mayor protagonismo de las universidades de ciencias pedagógicas (UCP) en el proceso de formación y superación de los directores escolares, con el establecimiento de los Departamentos de Dirección Científica Educacional.
- La importancia que ha seguido concediéndose al desarrollo de acciones colectivas de superación, basadas en las necesidades educativas de los directores que se expresan como regularidades.

- La utilización, para la materialización de las acciones colectivas, de las formas establecidas para la Educación de Postgrado en sus dos vertientes: la superación profesional y la formación académica de postgrado.
- La aplicación de experiencias de preparación previa para el ejercicio de las funciones directivas con estudiantes y recién graduados de las universidades de ciencias pedagógicas, a través del movimiento de la Reserva Especial Pedagógica (REP).
- El énfasis en la preparación de los directores escolares en temas relativos a la Dirección Científica Educacional.
- El desarrollo, desde 1993, de las reuniones preparatorias previas al inicio de los cursos escolares por las direcciones municipales de educación, como una vía importante de la superación de los directores escolares.

Importancia decisiva para la formación de los directores escolares, especialmente a partir de la década de los 70, ha tenido el trabajo metodológico desarrollado por las estructuras superiores, y el que se desarrolla en las propias instituciones docentes. Su carácter inmediato y contextualizado le confiere a esta modalidad de capacitación un valor inestimable en la preparación de los directores para el desempeño de las funciones y roles que competen a su actividad profesional de dirección.

A pesar de los avances que de un modo u otro han sido reflejados en la caracterización que se presenta en este indicador, la formación de los directores escolares como proceso específico y formalizado, y el proceso de su dirección, continúan adoleciendo de insuficiencias que limitan sus posibilidades para la elevación de la profesionalidad y el mejoramiento del desempeño de estos directivos. Estudios diagnósticos realizados por Valiente (1997, 2000), González (2002 y 2009) y Santiesteban (2011), han evidenciado esas insuficiencias, algunas de las cuales se enuncian a continuación:

- En la formación previa del director escolar no se ha logrado implementar un sistema coherente que garantice la preparación para el acceso al cargo con el nivel de desarrollo que se requiere.

- La planificación individual de la superación ha adolecido de falta de precisión en los objetivos de desarrollo que deben lograr los directores y no siempre responde plenamente a sus necesidades educativas.
- El contenido de las acciones de superación que se promueven no siempre es pertinente con las exigencias de los cambios que tienen lugar en el sistema educativo.
- Las acciones de superación no conforman un verdadero sistema, lo que tiene su expresión en problemas como: la incoherencia entre las acciones de superación colectivas e individuales, la falta de gradación en las proyecciones individuales de superación, la no complementación entre las formas de superación profesional de postgrado y las del Trabajo Metodológico, entre otros.
- Con cierta frecuencia, el proceso de enseñanza aprendizaje durante las actividades de superación no se diseña y desarrolla en correspondencia con las características de los directores como sujetos de aprendizaje.
- Sigue constituyendo una práctica poco sistemática que el impacto de las acciones de superación se evalúe a través del desempeño de los directores y de los resultados de su actividad profesional directiva.
- La superación de los directores no es, plenamente, un proceso dirigido de manera consciente, y en su concepción y conducción predomina, con frecuencia, la espontaneidad e improvisación.
- El análisis de las limitaciones presentes en la formación especializada de los directores escolares, aquí esbozado, se profundiza en el “Estudio diagnóstico del proceso de formación del director escolar en Cuba, en las condiciones del momento actual del desarrollo de la Revolución Educativa”, otro de los resultados de este proyecto de investigación.

La formación del director escolar como objeto de estudio

Aun cuando desde los primeros años de la etapa revolucionaria la formación del director escolar recibió una atención priorizada y, paulatinamente, ha ido convirtiéndose en una práctica formalizada, la consideración de este proceso como objeto de estudio en la investigación educativa, no tuvo la misma celeridad. En tal sentido, la revisión bibliográfica realizada permite aseverar que no es hasta la

década de los años 90 cuando comienza a ser abordado, de un modo creciente, por la vía investigativa.

Las referencias encontradas antes de la mencionada década están contenidas en documentos normativos del Ministerio de Educación y en planteamientos de especialistas y personalidades, en los que se fundamenta el papel del directos dentro de la institución escolar, se plantean exigencias a su actividad directiva, a tono con los diferentes momentos por los que ha transitado el sistema educacional cubano, y se enuncian cualidades de las que este ha de ser portador, entre otros elementos que pueden ser considerados como referentes para el diseño de las acciones dirigidas a su formación.

Entre los trabajos específicamente relacionados con la formación del director escolar, anteriores a la década de los 90 del pasado siglo, se destaca el artículo de Oramas, (1981), “El director de la escuela y su proceso de formación”, en el que se hace referencia, entre otros elementos, a requisitos que deben caracterizar la idoneidad del director escolar y al papel decisivo que concierne al ejercicio del cargo en el proceso de su formación.

En la década de los años 90 y los años transcurridos del actual siglo se han desarrollado investigaciones (principalmente tesis de doctorado y de maestría) que han abordado la formación del director escolar (Valiente, 1997, 2001; Leyva, 1998; Santiesteban, 2002; González, 2002, 2009; Pérez, 2008; Rodríguez, 2008; Sánchez y otros, 2008; y Santiesteban, 2011) o, en general, la formación para la dirección escolar (González, 2002; Quesada, 2004). De igual modo, en textos más generales referidos a la dirección de la escuela (Manzano, 1999, 2000; Valle, 2001), se abordan elementos específicos que atañen a la capacitación y superación de estos directivos.

Los trabajos de Valiente “Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes”, (1997), y “Concepción Sistémica de la Superación de los Directores de Secundaria Básica”, (2001), marcaron momentos importantes en la investigación relacionada con la superación (formación permanente) de los directores escolares, y han servido de pauta para posteriores investigaciones relacionadas con ese objeto y con la superación de otras categorías de directivos y docentes en general. En los citados trabajos se aporta en

relación con la evolución histórica de la superación de los directores escolares, la concepción directiva del proceso de superación y las regularidades de dicho proceso, entre otros elementos.

González, (2002 y 2009) ha abordado la formación inicial (previa al acceso al cargo) de los directores escolares, a partir del movimiento de la Reserva Especial Pedagógica (REP). Uno de sus aportes principales ha sido la propuesta de un modelo teórico, de carácter sistémico, sustentado en el principio del vínculo entre los referentes orientadores, la progresión planeada y la evaluación de la formación previa del director escolar en el contexto del movimiento de la REP. La formación, concebida desde este principio, se concreta en los niveles de formación, y la proyección individual del desarrollo de los sujetos implicados.

La propuesta de Santiesteban, (2002), se plasma en un programa educativo con enfoque sistémico y personalológico para la superación de los directores de las escuelas primarias, conformado por seis etapas referidas al diagnóstico del desempeño profesional; la jerarquización de los resultados por áreas de actuación; la propuesta del modelo ideal del desempeño profesional; el diseño de los currículos, objetivos, contenidos, capacidades, métodos, formas de organización, medios y evaluación; la ejecución a partir de alternativas seleccionadas y; la evaluación del impacto de la superación en el desempeño profesional de los directores.

Pérez, (2007), recurriendo a los fundamentos teóricos y metodológicos de investigaciones precedentes relacionadas con los sistemas de superación, contextualiza una propuesta específica para directores de educación primaria del municipio Rafael Freyre de Holguín, defendida como tesis en opción del título académico de Máster en Educación.

Leyva, (1998); Rodríguez, (2008); Sánchez y otros (2008) y Santiesteban, (2011), han elaborado propuestas específicas para la formación de los directores zonales del sector rural, que toman en cuenta las particularidades de la dirección escolar en ese contexto. Se destaca el trabajo de Santiesteban, (2011), en el que se aporta un modelo teórico de la formación permanente de estos directivos, que considera el vínculo entre la orientación referencial contextualizada, el diseño y ejecución contextualizados y la progresión cualitativa de la formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural, de cuya interacción emerge la

contextualización del proceso formativo, que asegura la elevación de su desempeño profesional, en consonancia con las especificidades de su objeto de dirección.

Entre los avances de mayor trascendencia alcanzados en la investigación de la formación especializada de los directores escolares, se precisan:

- La caracterización de la evolución histórica y la identificación de las principales tendencias que han marcado el desarrollo teórico y práctico del proceso de formación y superación de los directores escolares, en lo que se requiere seguir profundizando, particularmente en las etapas colonial y neocolonial.
- El desarrollo del marco teórico conceptual relacionado con el proceso formativo del director escolar y la dirección de su formación; entre los que se destaca la formulación de principios y otros postulados de carácter teórico, que se constituyen en la base para su modelación y ejecución práctica.
- La fundamentación de la formación especializada del director escolar como un proceso pedagógico en el que se produce la interrelación entre la instrucción, la educación, la enseñanza y el aprendizaje.
- La caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje que concreta dicho proceso pedagógico, como un proceso de carácter especial, en el que deben ser considerados un conjunto de criterios y recomendaciones didáctico-metodológicas específicas para su puesta en práctica.
- La concepción de la dirección del proceso de formación a partir de modelos integradores que incluyen entre sus componentes: a) referentes orientadores de la formación, b) el diseño de programas, estrategias de formación y sistemas de superación, como plataforma normativa, legal, organizativa, pedagógica y curricular para el desarrollo de las acciones formativas y, c) la evaluación de la efectividad y la pertinencia del proceso de formación, como mecanismo para asegurar su calidad.

CONCLUSIONES

A partir de la caracterización de la formación del director escolar en las etapas del desarrollo histórico nacional, que fueron consideradas, siguiendo los indicadores establecidos, se identificaron las tendencias fundamentales que señalan la evolución histórica de dicho proceso, que son expuestas a continuación:

- A lo largo del desarrollo histórico de la educación cubana ha existido un reconocimiento explícito del director como figura central en la institución escolar, y el modo característico para su acceso al cargo ha sido la designación o elección por entes externos a dicha institución, en consonancia con los intereses y la ideología de las clases dominantes.
- El énfasis en el contenido de su actividad directiva, en asociación con el proceso de estructuración y desarrollo de un sistema educativo nacional, ha transitado desde una amplia y autónoma implicación en la gestión pedagógica durante la etapa colonial, pasando por una gestión más centrada en lo administrativo en la etapa neocolonial, a un rescate progresivo de su actuación en la dirección pedagógica de la escuela, en la etapa revolucionaria, que aún no ha logrado concretarse óptimamente.
- La formación del director escolar ha transitado desde un proceso centrado en la gestión autodidacta y la experiencia adquirida en el ejercicio del cargo, durante las etapas colonial y neocolonial, a una práctica cada vez más formalizada, en la etapa revolucionaria, sustentada en el reconocimiento creciente del carácter especializado de esta función directiva. Dicha práctica todavía adolece de la falta de un enfoque sistémico y gradual en su concepción, que limitan su pertinencia y efectividad.
- De igual modo, la formación del director escolar, como objeto de estudio en la investigación educacional, ha evolucionado desde la carencia de un desarrollo teórico, en las etapas colonial y neocolonial, a la conformación progresiva de un marco teórico conceptual, en la etapa revolucionaria, que debe constituirse en basamento para la concepción y ejecución de dicho proceso formativo.

Financiación: Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses: Ninguno

BIBLIOGRAFÍA

1. Buenavilla, R. (1995). *Historia de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
2. Cartaya, P& Pando, J. *Raíces de la escuela primaria pública cubana 1902- 1925*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. De la Luz, C. J. *Escritos Educativos* (Editado en 1992). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. García, N. M. (2008). *Programa de superación profesional para los directores de microuniversidades de la educación primaria para dirigir la formación inicial de los profesionales de la educación*. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Ciudad de la Habana. Cuba.
5. García, G. J. (2004). *Bosquejo Histórico de la Educación en Cuba*. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
6. González, R. J. (2002). *Sistema de formación para la Reserva Especial Pedagógica en su tránsito al cargo de director de centro docente*. Tesis en opción al título académico de Master. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
7. González, R. J. (2009). *Modelo para la Dirección de la Formación Previa del Director de Centro Docente desde el Movimiento de la Reserva Especial Pedagógica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
8. González, R. J. (2005). *Evolución de las concepciones sobre el perfil del director escolar en el contexto cubano*. Revista Luz, 8 (2), 22-32.
9. González, R. J. (2007). *Concepción para la formación inicial del director escolar en jóvenes de la Reserva Especial Pedagógica*. Revista Luz, 4 (2), 28-38.
10. González, R. J. (2007). *El desarrollo de las competencias del director de centro docente en jóvenes de la REP, a partir del currículo de pregrado del profesional de la educación en Cuba*. Revista Luz, 6 (3), 14-24.

11. González, R. J. (2008). *Metodología para la preparación inicial del director de centro en jóvenes reservistas, a partir de la formación laboral*. (1ra Ed.). [CD-ROM]. Holguín. Cuba. Centro de Estudios de Formación Laboral de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”.
12. Guzmán, R. A. (2001). *El proceso pedagógico en los colegios católicos durante la república neocolonial*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor En Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
13. Leyva. J. (1998). *Sistema de superación de directores zonales de la Enseñanza Primaria del sector rural y de montaña en la provincia de Holguín*. Tesis en opción al título académico de Master en Investigación Educativa. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
14. Martí, J. (2001). *Obras Completas*. (1ra Ed.). [CD-ROM]. La Habana. Cuba. Centro de Estudios Martianos.
15. Martínez, O. O. (1981). *El director de la escuela y su proceso de formación*. Revista Educación, 11 (41), 48-53.
16. Manzano, G. R. (2000). *La figura central del trabajo de dirección: El Director*. (Material impreso). La Habana. Cuba.
17. Ministerio de Educación. (1997). *La Educación en Cuba*. Congreso. (1ra Ed.). [CD-ROM]. Memorias del Evento Internacional Pedagogía 97. La Habana. Cuba La Habana. Cuba
18. Ministerio de Educación (1985). *Reglamentaciones y procedimientos para el trabajo con los cuadros. Documentos Normativos para el Sistema Nacional de Educación*. La Habana. Cuba.
19. Medina, C. E. (2002). *La escuela Pública holguinera (1902-1958)*. Tesis presentada en Opción al grado científico de Máster en Historia de la Educación y Cultura de Cuba. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
20. Pérez, F. E. (1998). *Estudio del desarrollo histórico de la inspección escolar en Cuba*. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas

- Educativos. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
21. Pérez, R. (2007). *Sistema de superación para directores de educación primaria del municipio Rafael Freire*. Tesis en opción del título de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
 22. Quesada, S. E. (2004). *El proceso de formación de directivos educacionales a partir de la Reserva Especial Pedagógica en el territorio de Santiago de Cuba*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
 23. Santiesteban, P. R. (2011). *La Dirección de la Formación Permanente de los Directores Escolares Zonales del Sector Rural*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
 24. Santiesteban, M. L. (2002). *Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa*. Tesis en opción al título académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. Ciudad de la Habana. Cuba.
 25. Selección de documentos políticos, jurídicos y de consulta sobre política y trabajo con los cuadros. (1986). (1ra Ed.). [CD-ROM]. La Habana. Cuba. Editora Política.
 26. Sosa, R. E. *Historia de la Educación en Cuba* (2001 y 2004). Tomos del 1 al 6. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
 27. Velázquez, F. N; Valiente, S. P & Labarta. T. (2013). *El director de secundaria básica en la dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje: análisis histórico*. Revista Didasc@lia, 4(4), 14-20.
 28. Valle, L, A. (2001). *La dirección educacional. Apuntes*. En compilación para el texto básico del curso de formación para la Reserva Especial Pedagógica. Holguín. Cuba.

29. Valiente, S. P. (2001). *Concepción Sistémica de la Superación de los Directores de Secundaria Básica*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
30. Valiente, S. P. (1999). *Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes*. Tesis en opción del título de Máster en Investigación Educativa, ICCP – MINED. Ciudad de la Habana. Cuba.
31. Valiente, S. P. (2003). Un modelo teórico – metodológico para la dirección de la superación postgraduada de docentes y directivos educacionales. Material del curso homónimo impartido en el Congreso Internacional Pedagogía 2003, La Habana, Cuba.
32. Valiente, S. P. (2003). *Apuntes sobre la evolución histórica del proceso de formación y superación de los dirigentes educacionales en cuba en la etapa revolucionaria* (Resultado de investigación). Holguín. Cuba.
33. Valiente, S. P. (2004). *Algunas tendencias en la formación y superación de los directores escolares en países de Iberoamérica*. (1ra Ed.). [CD-ROM]. La Habana. Cuba. En Memorias del Evento Mundial de Educación Comparada.
34. Valiente, S. P. (2005). *Una propuesta de caracterización de la Política Educativa de la Revolución Cubana en su evolución histórica*. Ponencia presentada en: Encuentro Bilateral de Pedagogos de Cuba y Estados Unidos. “Búsqueda Investigativa: investigación de la práctica educativa cubana” (En formato digital). Holguín. Cuba.
35. Valiente, S. Pedro. (2011). *Profesionalización, identidad profesional y formación del director escolar*. Curso 67. Congreso Internacional Pedagogía 2011. (1ra Ed.). [CD-ROM]. La Habana. Cuba. Sello Editor Educación Cubana.
36. Valiente, S. P. (2013). El sistema y la política educacional cubana: algunos elementos conceptuales y de su evolución histórica. Material docente para el curso de formación inicial de directores escolares. Holguín, Cuba.