

Los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural y sus necesidades de capacitación en gestión

KARINA BEATRIZ
VÁSQUEZ OLANO*

1. PRESENTACIÓN

La Ley General de Educación 28044 establece en uno de sus artículos que «La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos [...]» (artículo 3). Sin embargo, el ejercicio de tal derecho, implica el cumplimiento de deberes, como el del Estado de crear las condiciones adecuadas para que los diversos actores de la comunidad educativa conjuguen sus esfuerzos en la formación integral de las personas.

Al respecto, resulta particular el papel que el Estado juega con los diferentes actores educativos, en especial con los directores de instituciones educativas. Aun cuando existen programas de formación orientados a brindar las pautas necesarias para el ejercicio eficaz, eficiente y pertinente de los directores en sus instituciones, la mayoría de las veces se descuida la particularidad de las instituciones en las cuales ellos laboran, y sobre todo las necesidades de capacitación que demandan sean satisfechas.

Esta ignorancia casual en la formulación de programas de capacitación, cobra mayor importancia al tratarse de escuelas unidocentes, donde el único profesor es además director. Se une a esto, las normativas referidas a la gestión en las instituciones educativas, las cuales tratan de manera superficial la realidad de las escuelas unidocentes.

Los vacíos generados por la acción del Estado en su atención a los profesores-directores de escuelas unidocentes, en particular, en su formación, pretenden ser revisadas en esta investigación, realizada para la obtención del título profesional en Educación. La investigación señalada tuvo tres objetivos:

* Este artículo parte del trabajo de investigación desarrollado para la obtención del título profesional en Educación, en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- a) Determinar las necesidades de capacitación del director de la institución educativa unidocente en el ámbito de la gestión pedagógica, institucional y administrativa;
- b) Verificar la pertinencia de las funciones del director de la institución educativa, determinadas por el Ministerio de Educación para directores de instituciones educativas unidocentes; y
- c) Formular lineamientos de capacitación en gestión acordes a las funciones de los directores de instituciones educativas unidocentes.

En este artículo, se toman como referencia el primer y tercer objetivo.

2. MARCO TEÓRICO

¿Educación rural o en el área rural?

Para el desarrollo de la presente investigación resulta pertinente partir por lo que se entiende como área rural. De la bibliografía recogida, la definición planteada por Atchoarena y Gasperini (2004) recoge mayores elementos. Dichos autores consideran el área rural como:

- un espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan solo una pequeña parte del paisaje;
- un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas y desiertos;
- un asentamiento de baja densidad (entre cinco y diez mil personas);
- un lugar donde la mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas;
- la disponibilidad de tierra tiene un costo relativamente bajo; y
- un lugar donde las actividades son afectadas por un alto costo de transacción, asociado con una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura.

Con este acercamiento, resulta pertinente plantear las características de la educación en el área rural.

Estos mismos autores señalan que la educación en las áreas rurales debe desarrollarse mediante modalidades específicas que aborden la problemática de la oferta y la demanda de educación en esas áreas. Se une a ello, la vinculación que debe existir entre las acciones educativas con las de reducción de la pobreza y el desarrollo rural.

Por otro lado, Bustos (2006) considera que la educación para este ámbito debe responder a las necesidades e intereses socioculturales, productivos y ecológicos de los sujetos de la educación, contruidos con participación de la comunidad y de acuerdo a la diversidad que presenta la propia realidad

educativa, apuntando sobre todo a la generación de procesos de desarrollo incluyentes en relación armónica entre persona-naturaleza-sociedad.

Dentro de esta perspectiva, Viñas-Román (2003) propone que la educación debe estimular la comprensión del propio medio y de las soluciones de los problemas, para lo cual tiene que desarrollar en los educandos la capacidad para interpretar objetiva y útilmente su mundo.

Para Lakin y Gasperini (2004) un aspecto a destacar es el enfoque que debe tener la planificación e implementación de la educación básica en el área rural: de largo plazo y sistémico. Con ellos se comparte la idea que los cambios en la política y enfoques deberían ser mínimos a fin de instituir y mantener una coherencia esencial en la provisión de los servicios de educación básica.

Educación en el área rural del Perú

Un acercamiento a la población ubicada en el área urbana o rural es el porcentaje de urbanización en nuestro país. De acuerdo a estimaciones y proyecciones de población, realizadas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), para 2005 fue de 72,6% en el área urbana y 27,4% en el área rural.

A continuación, mostraremos algunas cifras educativas en el área rural, tomadas básicamente de la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación.

En cuanto al porcentaje de alumnos matriculados según niveles educativos en el año 2003 en instituciones educativas públicas de modalidad escolarizada, se encuentra que en la educación primaria de menores hubo solo doce puntos de diferencia en el porcentaje de matriculados entre el área urbana y rural. Si se consideran los otros niveles de la educación básica, el porcentaje de los matriculados en el área rural en educación inicial representa menos de la tercera parte del total; y en secundaria de menores, solo una cuarta parte.

Considerando el área rural, el mayor porcentaje de matriculados se encuentra en instituciones educativas polidocente multigrado (55%) y unidocente (14%). En una relación directamente proporcional, se encuentra el porcentaje de docentes que laboran en instituciones educativas de educación primaria.

El número de docentes que laboran en escuelas unidocentes en el área rural, quienes también se desempeñan como directores, es de 8.554; quienes, en promedio, tienen a su cargo 26 alumnos.

Si se considera las tres regiones con mayor número de alumnos en escuelas unidocentes, estas serían Loreto, Cajamarca y Huánuco con 14,1%, 13% y 8% respectivamente (2004: 79). Mientras que las tres regiones con mayor número de docentes en este tipo de escuelas corresponderían a Loreto, Cajamarca y

Junín con 12,9%, 11,2% y 7,3% respectivamente; en tanto Huánuco estaría ubicado en el quinto lugar, al contar con el 6,6% de docentes. Esta información podría dar a conocer que la carga docente en Huánuco es superior a la de las otras regiones, al contar con un menor número de docentes que puedan atender a la población escolar en centros unidocentes.

En cuanto al porcentaje de instituciones educativas de educación primaria de menores, se tiene que el 37% de instituciones del área rural corresponden a unidocentes.

Otros datos adicionales los brinda la Unidad de Estadística Educativa y la Secretaría de Planificación Estratégica del Ministerio de Educación (2005), quienes señalan que, en el avance hacia el logro de los principales objetivos en educación, existen diferencias entre quienes residen en el área urbana y en el área rural, y entre quienes son no pobres, pobres y pobres extremos con excepción del acceso a primaria. De igual manera, señalan que si la probabilidad de que un alumno matriculado en primaria culmine el nivel en el periodo oficial (37%), este es menos de la mitad en ámbitos de pobreza extrema y en las escuelas primarias unidocentes.

Gestión en la institución educativa

Casassus (2002) plantea que, en su estado actual, la gestión educativa es una disciplina en gestación, en la cual interactúan la teoría, la política y la pragmática.

Dicho autor señala (1997) que la planificación y administración son procesos que se integran en la noción de gestión, la cual haría referencia tanto al proceso de la planificación como a la administración de lo diseñado.

Para este autor, cualesquiera sean las perspectivas para definir gestión, ellas ponen de relieve la vinculación de la gestión con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción.

Si se vincula gestión y aprendizaje, la acción de la gestión es concebida como «un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno» (Casassus 2002: 5). Así, el contexto externo estaría constituido por todo lo exterior a la organización; en educación, por: padres y apoderados, otras organizaciones sociales, economía que entorna a las escuelas; sistema legal, el cultural o el político. Desde el punto de vista de la gestión, la escuela debe orientarse a facilitar una relación de interacción con el entorno externo, puesto que este permite que ella se nutra de él, lo que plantea una relación de dependencia.

Respecto al contexto interno, el cual se encuentra constituido por las personas, miembros de la organización, a partir de las características que los hacen parte de ella: alumnos, docentes, técnicos, directivos; la gestión educativa es concebida como la gestión del entorno interno orientada hacia el logro de los objetivos de la escuela. Pero bajo esta concepción, en la gestión educativa —cuyo objeto es la formación de seres humanos—, el contexto interno, o al menos parte de él (los alumnos) tiende a mezclarse conceptualmente con el fin de la organización. Esta situación es propia de la educación, pues no se da en otras organizaciones.

Ámbitos de la gestión educativa

Se enfocan desde dos niveles los ámbitos de la gestión educativa, el de la institución educativa y el del rol que toma el director en dicha gestión. Para efectos de la presente investigación, se considera el primer nivel, en tanto el segundo brinda un mayor panorama sobre como el director ejerce su rol al frente de dicha institución.

Jean-Pierre Obin (1996), señala que las competencias profesionales se encuentran definidas por los diferentes campos de experiencias de gestión en los planteles adaptados a las características del sistema educativo nacional (grado de autonomía, de descentralización y de desconcentración del sistema). Solo pueden ser objeto de un análisis preciso si hacen referencia a un espacio nacional o regional y están vinculadas a un período histórico particular. Sin embargo, es posible, a decir de este autor, enumerar los principales campos de las posibles competencias profesionales: Gestión de los profesores y de sus competencias profesionales; gestión administrativa y jurídica; gestión financiera y de medición de cuentas; gestión de los recursos materiales; gestión de las relaciones exteriores y de las asociaciones; y gestión de los alumnos, sus aprendizajes y su educación.

Para Obin, cada uno de estos campos remiten a la adquisición de técnicas y métodos, al manejo de instrumentos de organización, pero también a la observación de experiencias prácticas de directores expertos, las cuales también deben apoyarse o ser esclarecidas por conocimientos teóricos.

Otra perspectiva para la definición de ámbitos en la gestión educativa es la dada por la Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación (OAAE) del Ministerio de Educación del Perú, la cual en un documento de trabajo (2003), considera tres ámbitos: gestión pedagógica, gestión institucional y gestión administrativa. La primera hace referencia a todas aquellas funciones orientadas al aprendizaje del alumno, y concretadas en el aula: diversificación

curricular, planificación curricular, entre otros. La segunda, considera todas aquellas funciones que contemplan el establecimiento de vínculos con los diferentes agentes educativos, tanto internos como externos: mantenimiento y promoción de clima institucional favorable, establecimiento de alianzas con el gobierno local, entre otras funciones. Mientras que la gestión administrativa agrupa funciones relativas al manejo de recursos financieros y económicos, al potencial humano y mantenimiento y mejora de la infraestructura educativa.

Desde la perspectiva de las tareas o funciones que realizan los directores de instituciones educativas, Murillo y otros (1999), a partir de una investigación sobre eficacia escolar y sobre teorías del liderazgo pedagógico, plantean la existencia de dos grandes grupos de funciones propias de la dirección escolar: las relacionadas con funciones de gestión y administración; las que corresponden al liderazgo educativo y de la enseñanza.

Esta frecuente concepción dicotómica correspondería, a decir de estos autores, a la división de la escuela en dos campos: el de la enseñanza o profesional, frente al campo administrativo o burocrático. El primero, comprende los procesos primarios de las escuelas y proporciona educación, se encuentra basado en normas semi-profesionales y es dominio de los profesores. Mientras que el segundo campo, el administrativo, se centra principalmente en las condiciones que requiere el proceso escolar; la responsabilidad es de la dirección escolar, y está regulado por principios burocráticos.

Entre las dos perspectivas que definen los ámbitos de la gestión educativa a nivel institucional, se tomará como referencia, para la presente investigación, los ámbitos considerados por la OAAE, por cuanto es este órgano quien tiene ingerencia en la normatividad relativa a la gestión educativa. Las demás perspectivas, complementan y mejoran, los alcances dados desde el Ministerio de Educación del Perú.

Organización del servicio educativo

De acuerdo al artículo 71 de la Ley General de Educación, las instituciones educativas se pueden clasificar por el tipo de gestión en: públicas de gestión directa, por autoridades educativas del Sector Educación o de otros sectores e instituciones del Estado; y públicas de gestión privada, por convenio, con entidades sin fines de lucro que prestan servicios educativos gratuitos.

Complementa esta clasificación la planteada en el Reglamento de Gestión del Sistema Educativo (RGSE), artículo 15. De acuerdo al número de docentes que tienen las instituciones educativas para atender el servicio educativo,

estas se clasifican en: polidocente completa, cuando cada sección, de un año o grado, está a cargo de un docente; polidocente multigrado (incompleta), cuando los docentes, o por lo menos uno de ellos, tienen a su cargo más de un año o grado de estudio; y unidocente, cuando cuenta solo con un docente para atender todos los años o grados de estudio del nivel o modalidad.

Como parte de esta investigación se considerará a las instituciones educativas unidocentes públicas de gestión directa.

Diagnóstico de necesidades de capacitación (DNC)

Violeta Hoshi (2003), señala que el DNC es un estudio específico que se realiza en cada puesto de trabajo para establecer la diferencia entre los niveles prestables de ejecución y el desempeño real del trabajador, siempre y cuando tal discrepancia sea de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

Una definición más precisa para el ámbito educativo es la propuesta por Patricia Andrade (2003), quien define el DNC como un proceso cuya finalidad es investigar e identificar cuáles son las competencias y las capacidades que se requiere fortalecer o desarrollar en los miembros de una institución —en el caso de la escuela, personal directivo, pedagógico y administrativo— con el fin de mejorar el funcionamiento y el desempeño de la institución en su conjunto.

Al respecto, dice Cuenca (2002), cuando se analizan las necesidades de capacitación, pueden detectarse las desviaciones o discrepancias entre «el debe ser» o situación esperada (o exigencia del cargo) y «el ser» o situación real (desempeño del ocupante). Mediante este análisis, es posible conocer cuáles son las personas que se deben capacitar y en qué aspectos deben hacerlo, al mismo tiempo que se establecen grados de profundidad y prioridades, según corresponda.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló a través de una metodología de investigación mixta y exploratoria.

Se aplicaron entrevistas a profundidad y cuestionarios a directores de instituciones educativas, los cuales buscaban recoger información sobre sus necesidades de capacitación en el ámbito de la gestión pedagógica, institucional y administrativa. En tanto, se aplicaron entrevistas a profundidad a los especialistas de educación de la Unidad de Gestión Educativa Local, (UGEL) responsables de la supervisión a instituciones educativas unidocentes.

Identificación de los casos estudiados

Según «Cifras de la Educación 1998-2003. Estadística Educativa» del Ministerio de Educación, la región Cajamarca, a nivel de matrícula, ocupa el primer lugar en escuelas polidocentes multigrado (137.195 alumnos), y el segundo lugar en escuelas unidocentes (29.126 alumnos), después de Loreto. Según esta fuente, 958 escuelas son unidocentes. En tanto, la información alcanzada por el estadístico de la UGEL San Miguel,¹ muestra que existen 34 escuelas unidocentes en dicha jurisdicción con una matrícula que alcanza 305 alumnos.

De los treinta y cuatro directores de instituciones educativas unidocentes, que existen en la provincia de San Miguel, región Cajamarca, se han estudiado nueve casos a partir de la disponibilidad de los directores para acceder a la realización de la entrevista a profundidad (cuatro casos) o llenado del respectivo cuestionario (nueve casos). Cabe señalar que se realizaron también entrevistas a profundidad a especialistas de la UGEL San Miguel (dos casos), responsables de la supervisión a escuelas unidocentes.

Tanto los cuestionarios como las guías de entrevista se aplicaron en dos momentos: el primero entre el 14 y 17 de diciembre de 2005, y el segundo entre el 23 de enero y el 5 de febrero de 2006.

Identificación de criterios

Para el recojo de la información, se consideraron cuatro criterios:

- a. Características del profesor-director de escuela unidocente
- b. Gestión en escuelas unidocentes
- c. Necesidades de capacitación de profesor-director de escuela unidocente
- d. Características de programa de capacitación dirigido a directores de escuelas unidocentes

A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos de la presente investigación.

4. RESULTADOS

Características del profesor-director de escuela unidocente

En este apartado se considera la información brindada por los siete profesores que se desempeñaban hasta el momento de ser aplicado el cuestionario como

¹ La información proporcionada data de diciembre del 2005, durante el primer momento de aplicación de los instrumentos.

directores de escuelas unidocentes, pues los otros dos son directores de escuelas polidocentes multigrado.

A excepción de un profesor-director, todos han nacido en la provincia de San Miguel, y de ellos, tres laboran en los mismos distritos que nacieron.

Con relación al tiempo de servicio en el sector educación, solo dos tienen más de quince años de servicio, los cuales han sido dedicados íntegramente a la dirección de una escuela unidocente. Los cinco restantes, tienen menos de diez años de servicio en el sector educación, y en el cargo de director de escuela unidocente, menos de cinco años. De este grupo, solo dos profesores-directores tienen más tiempo como docentes que como directores de escuelas unidocentes.

Respecto a la formación en servicio recibida por los profesores-directores, de los cinco que señalan haber participado en alguna capacitación del año 2003 hacia adelante: ninguno participó en la capacitación para directores, solo dos fueron capacitados en el PLANCAD,² y solo uno participó en el Programa de Educación Rural. Si consideramos las instituciones de formación, cuatro profesores-directores señalan haber participado en capacitaciones programadas por el Ministerio de Educación (solo uno de ellos también participó en una capacitación convocada por la UGEL), mientras que uno participó en una convocada por una institución particular.

Perfil ideal del profesor-director de escuela unidocente

Aun cuando la siguiente información representa apreciaciones subjetivas sobre el cargo que desempeñan, estas forman parte de la experiencia que los profesores-directores han acumulado en el ejercicio de su función directiva.

Los profesores consideran que dentro del perfil ideal, la relación con la comunidad es un factor importante, no solo porque ella asiste en el trabajo a favor de la niñez, sino también porque representa un medio para acercarse a la realidad en la cual laboran, a su cultura, a sus autoridades, a sus instituciones.

Igualmente resulta significativa la coincidencia de los profesores-directores en relación con la tolerancia que deben tener con los niños; o la responsabilidad con el trabajo para la administración de los recursos, para la elaboración y ejecución de la documentación. Otras apreciaciones giran en torno a la destreza en el trabajo, la capacitación permanente, el liderazgo en la comunidad, la ética profesional.

² El Plan Nacional de Capacitación Docente (1995-2001) fue gestionado por el Ministerio de Educación. Actualmente, la capacitación a docentes se realiza a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente Permanente (PRONAFCAP).

Necesidades de capacitación de profesor-director de escuela unidocente

Quien ejerce la docencia en una institución educativa ha recibido algún tipo de formación académica al respecto. Mas no sucede esto cuando se trata de ejercer la dirección de una institución educativa, y menos aun cuando esta es unidocente.

A fin de tener una mejor percepción sobre el tipo de necesidades de capacitación del profesor-director, se ha considerado la clasificación por ámbitos de la gestión educativa: pedagógica, institucional y administrativa.

- ***Gestión pedagógica***

Este ámbito prima en el profesor-director al momento de optar por los contenidos que deben desarrollarse en un programa de capacitación. Le siguen a este los contenidos vinculados a la gestión institucional y luego los de gestión administrativa.

Algunos contenidos que consideran deben ser desarrollados dentro de este ámbito son: diversificación del currículo básico, calendarización del año escolar, programas de apoyo a los servicios educativos; seguido de la evaluación de los procesos de gestión pedagógica. Esta información es respaldada con la vertida en las entrevistas, en donde prima la programación curricular sobre la elaboración de material educativo. Sin embargo, la información dada por los profesores-directores en las entrevistas hace alusión a contenidos ligados a la programación en el corto plazo (elaboración de unidades de aprendizaje, material educativo).

Un aspecto a recoger es que en la atención a una necesidad de capacitación no basta con el desarrollo del contenido requerido, sino también que debe incorporar el material o documentación que permita un mejor tratamiento del tema solicitado, el cual ha de ser pertinente al contexto en el cual el profesor-director se desenvuelve.

Aun cuando los contenidos anteriores son manifiestos para el cumplimiento de funciones en la escuela unidocente, solo una opinión recogió directamente la pertinencia del contenido a esta escuela: la programación curricular para escuela unidocente. Esta opinión fue vertida por un especialista, para quien, aun cuando en el tratamiento de este contenido no debe contemplarse diferencias por tipo de institución educativa (unidocente, multigrado o polidocente), debe existir adaptación del mismo a la realidad en la que labora el profesor.

Un contenido que resulta particular, es el manejo de las TIC, pese a que no se especifica la utilidad del mismo: para manejo de herramientas informáticas (hojas de cálculo, procesadores de texto) o para tener acceso a la información.

- ***Gestión institucional***

Dentro de este ámbito de la gestión educativa, el profesor-director considera que los siguientes contenidos representan su necesidad de capacitación: rendición de cuentas, seguido del Proyecto Educativo Institucional (PEI), aprobación de los instrumentos de gestión, evaluación y autoevaluación de la gestión, promoción de relaciones humanas armoniosas, y clima institucional favorable al desarrollo del estudiante.

Un aspecto con el cual se encuentran parcialmente conformes es el vinculado con los acuerdos, pactos o consensos: promoción o vigilancia de estos. Esta situación puede encontrarse en que dentro del quehacer del profesor-director, el establecimiento de pactos o acuerdos entre diferentes miembros de la comunidad educativa resulta ser una constante. El cercado de la institución educativa, la dotación del desayuno escolar, entre otros son algunas referencias de los pactos o acuerdos al que llegan con los padres de familia o autoridades locales, sin mayor dificultad.

A nivel de los instrumentos de gestión, el profesor-director señala que ellos son primordiales en una institución educativa en la medida que guían la vida institucional.

- ***Gestión administrativa***

Los contenidos con los que están «Totalmente de acuerdo» los profesores-directores para ser desarrollados en un programa de capacitación son: procesos correspondientes al Plan Anual de Trabajo (PAT) y presupuesto anual de la institución; coordinación con la Asociación de Padres de Familia para el uso de sus fondos, y acciones vinculadas con el mantenimiento y conservación del mobiliario. Se encuentra incluido dentro de estos la gestión de mobiliario y equipamiento, así como la rehabilitación de infraestructura escolar.

Cabe destacar el «Total desacuerdo» en el que están con el desarrollo de contenido referido a la delegación de funciones a otros miembros de la comunidad. Esto respondería al tipo de escuela en la que labora el profesor-director, para quien el vínculo con la comunidad estaría ligado al establecimiento de acuerdos, consensos sobre aspectos orientados a mejorar el servicio brindado por la escuela, en mayor medida, antes que delegar alguna función propia de la gestión.

Otro contenido considerado como necesario para el cumplimiento de funciones del director de una escuela unidocente es el referido a la normatividad en el sector educación, en particular, al ámbito pedagógico. Aun cuando este correspondería a un contenido a tratarse dentro de ese ámbito, los profesores consideran que toda normatividad está relacionada con el área administrativa.

Lo que sí guardaría relación con esta área, es la interpretación y aplicación de la normatividad en general.

Como sucediera en los ámbitos anteriores, lo plasmado en el cuestionario no refleja directamente lo planteado por el profesor-director a nivel de la entrevista. Mientras en el Cuestionario plantean la necesidad de trabajar contenidos vinculados con el PAT, formulación de presupuestos, mantenimiento y mejora del inmobiliario; en la Entrevista dan a conocer la concepción que tienen sobre el ámbito administrativo: manejo de la normatividad. Y esto resultaría viable por cuanto el interés mayor del profesor-director para gestionar la escuela unidocente radica en el ámbito pedagógico.

Necesidades de capacitación en la formación inicial

Los profesores-directores coinciden en que sí debería haber una formación inicial para el cargo de director a fin de lograr un mejor desempeño, en vista que en esa etapa de formación solo se apunta al desempeño como docente. Esta necesidad de formación para asumir la dirección de una institución educativa es más latente cuando se trata de asumir tal cargo en una escuela unidocente; unido al ejercicio de la docencia en este tipo de institución educativa.

Respecto a los contenidos que deberían ser considerados en la formación inicial, estos son planteados desde dos ámbitos: el pedagógico y el administrativo; donde, como en casos anteriores, el primero resulta ser el de mayor incidencia. En el ámbito pedagógico, se plantea como necesidad de capacitación la adaptación del diseño curricular a una escuela unidocente, ya que su formación inicial ha estado orientada a considerar a estudiantes que asisten a escuelas polidocentes completa o en el mejor de los casos, a escuelas multigrado, sin que este último sea aún una respuesta pertinente a la demanda que ellos deben atender en sus escuelas unidocentes.³

Dentro del ámbito administrativo, los entrevistados contemplan el desarrollo de contenidos que apunten a la elaboración de instrumentos de gestión.

De las opiniones vertidas por los entrevistados, la importancia de contar con formación inicial, ya sea para desempeñarse en una escuela unidocente o para ejercer el cargo de director, resulta importante. Y aun cuando la necesidad

³ Inclusive, en la bibliografía revisada para la presente investigación, se encontró que las escuelas eran clasificadas de dos maneras: escuelas polidocentes y escuelas multigrado. En esta última clasificación se encontraba las escuelas unidocentes, las cuales demandan un tratamiento diferenciado de las multigrado: un solo profesor que atiende a estudiantes de los seis grados de la educación primaria, con extraedad y un currículo que no llega a recoger la realidad en la que ellos laboran.

de esta formación inicial resulta comprensible en el último caso, resulta particular la misma necesidad para el ejercicio docente en un aula unidocente, puesto que la formación inicial en educación, está orientada básicamente al trabajo en el aula.

Necesidades de capacitación para trabajar a nivel de red educativa

De acuerdo a lo estipulado en el Reglamento de Gestión del Sistema Educativo (RGSE), se considera que las instituciones educativas unidocentes deberían estar integradas en redes educativas institucionales. Y es a partir de esta norma, que se pretende recoger cuáles son las necesidades de capacitación manifiestas por los siete profesores-directores que forman parte de una red, a fin que su trabajo en ella sea más eficiente.

Las necesidades de capacitación de los entrevistados giran en torno a: proceso seguido para el Proyecto Educativo de Red, intercambio de experiencias pedagógicas y de gestión educativa; compartir equipos, infraestructura y material educativo; y ejecución de acciones coordinadas con otros sectores para la mejora del servicio educativo. Estas opiniones coinciden con las señaladas en las entrevistas, al manifestarse la necesidad de contar con elementos de programación, planificación y evaluación.

También se señala la necesidad de ser capacitados para trabajar en equipo, a fin de optimizar el intercambio de experiencias y de conocimientos, así como potenciar la puesta en marcha de acuerdos orientados a mejorar la calidad educativa.

Como se observa, las necesidades de capacitación apuntan sobre todo a la parte administrativa e institucional de la gestión. Tal orientación puede deberse a que se tomó como referencia el artículo 43 del RGSE, que apunta básicamente a funciones en el ámbito administrativo; o en otro caso, a que el trabajo a nivel de red —con otros docentes o directores— exige de los profesores la gestión en el ámbito administrativo e institucional. Esta observación daría a entender que los otros ámbitos de la gestión en la institución educativa (administrativa e institucional) son manifiestos al trabajar dentro de un equipo docente. En el caso de los docentes que laboran en una escuela unidocente, ellos priorizan en su gestión el ámbito pedagógico, puesto que su grupo principal y exclusivo de atención son los alumnos.

5. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS DE CAPACITACIÓN A DIRECTORES DE ESCUELAS UNIDOCENTES

A partir de la información proporcionada por los profesores-directores se formulan los siguientes lineamientos de un programa de capacitación dirigido a quienes laboran en dicha escuela.

- a. *Lineamiento base.* Cualquiera sean los lineamientos considerados, estos deberían apuntar a la mayor afinidad entre el proceso de formación y las condiciones y ambiente de trabajo.
- b. *Formación teórica y formación práctica interrelacionadas.* En el programa de capacitación, deberían conjugarse la formación teórica con la formación práctica, puesto que las prácticas se dan en marcos de referencia, y las teorías tienen su correlato en realidades concretas. La conjugación de estos dos aspectos en la formación, permitiría abordar la reconstrucción situacional de la práctica y la construcción de nuevos modos de actuación profesional.
- c. *Modalidad de capacitación flexible.* En un programa de capacitación, se recomienda que la modalidad de intervención sea flexible a fin de atender al grupo beneficiario. En el caso de los profesores-directores de escuelas unidocentes, resultaría pertinente iniciar con una modalidad presencial, pasando por una semi presencial (combinación de sesiones presenciales con tutoría permanente) hasta llegar a una modalidad a distancia. Los cambios en la modalidad de capacitación deberían estar acompañados por el desarrollo de dos contenidos particulares: estrategias de aprendizaje, sobre todo de aquellas que apunten al aprendizaje autónomo, así como el manejo de las tecnologías de información y comunicación. Estos contenidos representarían herramientas que darían seguridad al participante al momento de considerar su participación en un programa de capacitación a distancia.
- d. *Modalidad de capacitación vinculada al inicio de la misma.* La modalidad de capacitación elegida no solo responde a las características de los participantes, sino también al inicio del programa. Así resulta más pertinente una capacitación en la modalidad presencial cuando esta se desarrolla entre los meses de enero y marzo (hay mayor disponibilidad de tiempo de los participantes, puesto que no se interfiere en las actividades que desarrollan en sus instituciones educativas). Una modalidad semi presencial o a distancia resulta más pertinente durante el año escolar (a fin de no interferir con las labores educativas, se concentraría a los participantes solo los fines de semana).
- e. *Capacitación continua.* Es recomendable que un programa de capacitación dirigido a profesores-directores sea continuo y desarrollado en espacios de tiempo no muy cortos. Es así que la duración de un programa dirigido a

- este grupo no debería ser menor de un año, sobre todo cuando se va más allá del desarrollo de habilidades específicas (elaboración del PAT, por ejemplo), al buscar trabajar sobre actitudes de los participantes (como potenciar la participación de la comunidad en la gestión de la institución educativa).
- f. *Evaluación del participante en la gestión de la institución educativa.* Respecto a la evaluación, la formación del director debería incluir la evaluación de habilidades, conocimientos y capacidades adquiridas mediante su puesta en práctica en la gestión de la institución educativa, donde el sujeto de evaluación es el director y las fuentes de información son aquellos en quienes revierte la acción desarrollada por ese (alumnos, padres de familia).
 - g. *Monitoreo y seguimiento de la capacitación.* Acompaña al punto anterior, la implementación de un sistema de monitoreo y seguimiento de la capacitación, el cual resulta de vital importancia puesto que el participante, profesor-director de escuela unidocente, se encontraría en condiciones de evaluar y mejorar su práctica.
 - h. *Evaluación del programa de capacitación.* La evaluación, por otro lado, debe abarcar al mismo programa de capacitación, a fin de retroalimentar las acciones desarrolladas, para hacerlas más pertinentes, oportunas, eficaces y eficientes al grupo beneficiario.
 - i. *Materiales de la capacitación.* Deben atender las características de la zona en la que el participante estará el mayor tiempo que dure el programa de capacitación. Para el caso de un programa dirigido a profesores-directores de escuelas unidocentes, este debe ser impreso. Y cualquiera sea la modalidad de capacitación, los materiales deben considerar en su diagramación el uso de cuadros, esquemas, distribución del espacio, entre otros aspectos que hagan atractiva y ágil la lectura del material.
 - j. *Formadores.* Los formadores en este programa de capacitación serían aquellos que tengan: mayor conocimiento de la realidad sobre la cual se va a capacitar, dominio del tema, manejo de contenidos actualizados, facilidad para trabajar los contenidos considerando la realidad y requerimientos del participante en el programa.
 - k. *Trabajo en redes educativas como contenido de capacitación.* Partiendo de que las redes educativas son instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca, que no asumen ni sustituyen las funciones y atribuciones de las instituciones o programas educativos que lo conforman; el programa de capacitación debería apuntar a reforzar las vinculaciones entre los profesores-directores en formación, a fin de fomentar el intercambio de experiencias y favorecer posibles colaboraciones posteriores. Ello como una preparación para el trabajo en redes.

1. *Formación en servicio y formación inicial.* La formación de directores, no solo debe limitarse al «en» el ejercicio del cargo, debe extenderse al «para». Es decir, la formación debe ser en servicio e inicial, la misma que ha de ser integral y global.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación, motivada por la experiencia profesional en el Ministerio de Educación —al participar como monitora del programa de capacitación dirigido a directores del ámbito urbano y rural, en la modalidad presencial y a distancia, a nivel nacional—; y posteriormente cimentada por el contacto con el mundo rural, en particular con la labor desarrollada por los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes, me llevan a plantear las siguientes conclusiones:

- Los programas de capacitación en gestión dirigidos a directores de instituciones educativas, desarrolladas desde el sector público, no han contemplado las necesidades de capacitación de los supuestos beneficiarios. Sobre todo, porque los que se han llevado a cabo han estado dirigidos básicamente a aquellos que dirigen instituciones educativas polidocentes completas.
- Frente a lo anterior, un diagnóstico de necesidades de capacitación se constituye en una importante herramienta para un programa de capacitación, sobre todo cuando este se encuentra dirigido a profesores-directores de escuelas unidocentes. En el Diagnóstico de necesidades de capacitación (DNC) no solo se pueden reconocer los contenidos a desarrollar, sino también la modalidad de capacitación, materiales entre otros; sobre los cuales, si bien no es posible garantizar la pertinencia total de la capacitación, permite la optimización del potencial humano, de los recursos financieros, económicos y del tiempo.
- Respecto a la formación en el ámbito de la gestión pedagógica, el profesor-director de escuela unidocente no ha recibido tal formación en servicio para atender a alumnos que asisten a este tipo de escuela. Tal situación se complica al observar que esta ausencia se da desde la formación inicial, en la cual tanto las estrategias, actividades y ejemplos prácticos propuestos han utilizado el aula monogrado como escenario de enseñanza.
- En lo tocante a este ámbito, los contenidos planteados como necesidad de capacitación por los profesores-directores son: diversificación del currículo básico, la calendarización del año escolar, programas de apoyo a los servicios educativos, seguido de la evaluación de los procesos de gestión

pedagógica. Además de programación curricular (corto plazo, de preferencia) y elaboración de material educativo.

- En cuanto a la formación en los ámbitos de la gestión institucional o administrativa, esta ha sido casi inexistente, ya sea en la formación inicial o en la de servicio. Contribuye a esta formación incipiente o nula, el que los profesores-directores desconozcan las funciones correspondientes a estos ámbitos.
- La formación, inicial o en servicio (para o en el ejercicio del cargo) del director de una institución educativa resulta de vital importancia; más aún cuando supone la atención a alumnos de área rural, cuyos niveles de aprendizaje son los más bajos del país. En el caso de aquellos que se desempeñan en escuelas unidocentes, resulta vital que en la formación inicial, como en la de servicio, respecto al ámbito pedagógico, sea habilitado en metodologías adecuadas para trabajar con grupos heterogéneos con diferentes niveles de aprendizaje, varios grados y edades distintas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE PACORA, A.P.

2003 *Desarrollo de capacidades en gestión educativa: propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos*. Cuadernos de Gestión Educativa N° 4. Lima: GTZ-PROEDUCA - Componente de Gestión Educativa.

ATCHOARENA, D. y L. GASPERINI (coordinadores)

2004 *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Roma: FAO y UNESCO-IIPE.

BUSTOS APARICIO, H.

2006). *Compromisos colectivos por la educación rural*. Consulta:18 mayo de 2006 <<http://www.minedu.gob.pe/ocder/>>.

CASASSUS, J.

1997 «Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos». En Unesco (editor). *La gestión: en busca del sujeto*. Seminario Internacional «Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa», 13-14 noviembre 1997. Santiago: Unesco, pp. 13-28.

2002 «Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)». Versión preliminar.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ

2003 *Ley 28044. General de Educación*. 28 de julio..

- CUENCA, R.
2002 *Guía para elaborar un diagnóstico de necesidades de capacitación en la escuela (DNCE)*. Serie Capacitación de Adultos. Lima: Ministerio de Educación y GTZ, Cooperación Alemana al Desarrollo.
- HOSHI ESPINOZA, V. (compiladora)
2003 *Gestión del potencial humano*. Material elaborado para la Maestría de Gerencia Social. Lima: Escuela de Graduados de la PUCP.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)
1995 *La mujer en el Perú - Definición de variables*. Consulta: 10 abril 2006 <<http://www.inei.gov.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0039/C1-115.htm>>.
- LAKIN, M. y L. GASPERINI
2004 «La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas». En D. Atchoarena y L. Gasperini (coordinadores) 2004, pp. 81-191
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MED)
2005 *Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo*. D.S. 009-2005-ED. Lima: Congreso de la República del Perú.
2006 *Escale. Estadística de la calidad educativa*. Consulta: entre el 10 de marzo y 4 mayo de 2006 <<http://escale.minedu.gov.pe/portal/index.jsp>>.
- MURILLO, F.J., R. BARRIO y M.J. PÉREZ-ALBO
1999 *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- OBIN, J.-P.
1996 «La formación profesional de los directores de escuela». En Fundación Polar. *Coloquio La dirección de las escuelas. Memoria*. Caracas: Fundación Polar, pp 65-82.
- OFICINA DE APOYO A LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2003 *Ámbitos de la gestión educativa*. Documento de trabajo.
- UNIDAD DE ESTADÍSTICA EDUCATIVA Y SECRETARÍA DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
2005 *Indicadores de la Educación. Perú 2004*. Lima.
- VIÑAS-ROMÁN, J. A.
2003 «Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable». *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Consulta: 5 mayo 2006 <<http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>>.