

REFLEXIONES SOBRE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA DIRECCIÓN POR COMPETENCIAS REFLECTIONS ON THE SOCIAL FUNCTION OF COMPETENCE-BASED MANAGEMENT

Autor: Lic. Evelio Alejandro Morejón Pérez

Dirección para correspondencia: evelioalejandro087@gmail.com

Institución Universidad Agraria de La Habana

Localidad: Mayabeque, Cuba

Resumen

La educación superior cubana enfrenta el desafío de formar profesionales integrales que combinen competencias técnicas, ética y compromiso social, en línea con los postulados de la CRES 2008 y la CMES 2009. Este estudio analiza la función social de la dirección por competencias en este contexto, examinando su evolución histórica desde la etapa colonial hasta la Revolución. En la etapa colonial (1492-1898), la dirección escolar carecía de sistematización, con figuras como José de la Luz y Caballero destacando en la innovación pedagógica. Durante la Neocolonia (1899-1958), primó un enfoque administrativo, mientras que la etapa revolucionaria (1959-actualidad) institucionalizó la formación de directivos, vinculando gestión educativa con proyectos sociales como la Universalización de la Universidad y la resiliencia ante el bloqueo económico. Las competencias de dirección, originadas en el sector empresarial, se adaptan a la educación superior cubana como herramientas para liderar con enfoque dialéctico-materialista, integrando conocimientos técnicos, valores revolucionarios (solidaridad, honestidad) y respuestas a desafíos como la soberanía tecnológica. Su función social radica en formar líderes capaces de gestionar instituciones educativas como espacios de transformación social, priorizando equidad, inclusión y desarrollo local sostenible. Ejemplos incluyen proyectos comunitarios, uso de software libre y políticas de género (63% de cargos directivos ocupados por mujeres). Se concluye que estas competencias son un proyecto político-pedagógico que articula eficiencia administrativa con principios socialistas, resistiendo presiones externas y garantizando educación gratuita y accesible.

Palabras clave: dirección por competencias, Educación Superior Cubana, función social, formación integral

Abstract

Cuban higher education must train professionals integrating technical skills, ethics, and social commitment, aligned with CRES 2008 and CMES 2009 guidelines. This study examines the social role of competency-based management in this context, tracing its historical evolution from colonialism to the Revolution. During the colonial era (1492-1898), educational leadership lacked systematization, though figures like José de la Luz y Caballero pioneered pedagogical innovation. The neocolonial period (1899-1958) emphasized administrative management, while the revolutionary stage (1959-present) formalized director training, linking educational governance to social projects like University Universalization and resilience against economic blockades. Competencies, originating in the corporate sector, are adapted to Cuban higher education as tools for leadership grounded in dialectical materialism. They merge technical expertise, revolutionary values (solidarity, honesty), and responses to challenges like technological sovereignty. Their social function lies in cultivating

leaders who transform educational institutions into spaces for social equity, inclusion, and sustainable local development. Examples include community projects, open-source software adoption, and gender policies (63% of managerial roles held by women). These competencies represent a political-pedagogical project combining administrative efficiency with socialist principles, resisting external pressures and ensuring free, accessible education. Key initiatives include energy sustainability programs at the University of Cienfuegos and international collaborations within ALBA nations, avoiding dependency on hegemonic models. The study concludes that competency-based management in Cuba is vital for maintaining revolutionary ideals amid globalization, fostering leaders capable of ethical decision-making and innovative problem-solving in resource-limited contexts.

Keywords: competency-based management, Cuban Higher Education, social function, integral formation

Introducción:

En el contexto actual, caracterizado por la globalización, el avance tecnológico acelerado y la necesidad de un desarrollo humano sostenible, la educación se erige como un pilar fundamental para la transformación social. En Cuba, la educación superior enfrenta el desafío de formar jóvenes capaces de contribuir al progreso del país, no solo desde los dominios de conocimientos técnicos y científicos, sino también desde el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar problemáticas complejas con creatividad, ética y compromiso social. En la conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) del 2008¹ en Cartagena de Indias, Colombia y en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES)² y ³ del 2009 en París, Francia, se plantea: "...se hace imprescindible que la educación superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región. Continúan planteando que : "...el fomento de los valores ético-profesionales, contextualizados y evidenciados en la actuación concreta de las actividades que den utilidad y racionalidad al usar los recurso, deben ser atendidos en el proceso de formación desde la universidades, en pos del bien social.

Esto se viabiliza si se logra la consideración del saber desde la el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.

Para ello se considera relevante desde el punto de vista social, reflexionar sobre la función social de la dirección por competencias en la formación de directivos en la época actual. Es decir ¿Qué papel ocupa la dirección por competencia en la formación de directivos, considerando la política social desarrollada por la Revolución Cubana? ¿En qué medida la integración de los conocimientos que aporta la dirección por competencias revelan su función social en la formación de directivos en el contexto actual?

Para ello, se abordan los siguientes elementos:

1. Sistematización teórica de la evolución histórica de la dirección en la educación cubana.
2. Las competencias, origen y análisis teórico, en el mundo empresarial y en el mundo educativo.

3. Función social en la dirección por competencias.

Objetivo: Fundamentar la función social de la dirección por competencias en la Educación Superior, desde una perspectiva integradora que combine lo pedagógico, lo social y lo político.

Desarrollo:

La época actual se caracteriza por las transformaciones vertiginosas en todos los campos, y la dirección educacional no está al margen a estos. Considerada como una rama de la dirección, la dirección educacional tiene especial importancia para los directivos, sobre todo si tenemos en cuenta las características de los sistemas educativos actuales.

En los finales del siglo XIX comienza una cierta sistematización de la teoría sobre la dirección, en la que esta se concibe como un sistema de actividades, conocimiento y habilidades comunicables y aprendibles. No obstante, los documentos de la antigüedad muestran el interés de las sociedades anteriores por una buena coordinación y dirección de sus actividades. A ello se refieren no tanto los legados del pensamiento relacionados con la dirección, sino las obras consecuencia del ejercicio de esa dirección. China, Grecia y Roma, por citar solo algunos ejemplos importantes, lograron dirigir adecuadamente una amplia gama de actividades colectivas como las campañas militares, las obras públicas y los sistemas tribunales.

El crecimiento y desarrollo de grandes adelantos científicos pone a la dirección educacional ante un desafío en cuanto a la toma de decisiones, ya que tiene que conjugar la utilización de estos con la optimización de recursos, la solución de los problemas más acuciantes con la falta de posibilidades, así como la extensión de los servicios educacionales con la calidad de éstos.

Esta situación hace que la dirección de la Educación, entendida como la dirección científica de los servicios educacionales en los diferentes niveles de la estructura, incluyendo su eslabón fundamental: la escuela, se vuelva de una necesidad vital, se conoce que una organización débil, con políticas deficientes, con mala planeación, así como con normas de desempeño mal diseñadas y falta de capacidad y adiestramiento del personal trae consigo estructuras desequilibradas y una dirección deficiente, todo lo cual conduce inexorablemente al fracaso.

En el sector educacional la dirección de los cambios se hace más compleja, ya que la medición de los resultados no es inmediata y el resultado en sí, al contrario de lo que muchos piensan, consiste fundamentalmente en las transformación de los modos de pensar y actuar de las personas que concretan el hecho educativo. Es por ello que el Cambio Educativo como proceso social requiere acertada dirección. Al respecto Marx planteó: "Todo trabajo directamente social o colectivo en gran escala, requiere en mayor o menor medida una dirección que establezca un enlace armónico entre las diversas actividades..." (Marx, 1990, p. 308).

Se ha de considerar, además, que todo cambio educativo se asocia a cierto nivel de caos, que se justifica por la complejidad del sistema a transformar, pero éste puede ser minimizado si se concibe de forma acertada su dirección. La necesidad de dirección de los procesos se hace más evidente cuando se parte de un

determinado estado de las fuerzas productivas. Al analizar las tendencias actuales en los cambios educativos debe reconocerse la necesidad de introducir factores de dirección que desarrollen más capacidad de reacción de los actores del cambio educativo.

Además, desde el punto de vista de la dirección de los cambios educativos, es necesario concebir éste como un proceso lento y paulatino, en el cual se involucran factores y entes capacitados para lograr transformaciones y puedan servir de ejemplo con su quehacer de lo que se puede lograr. En esta misma dirección se ha de trabajar para que las estructuras a la vez que reformulan sus modos de pensar, sentir y actuar, posibiliten el cambio de las relaciones entre docentes y alumnos, y entre docentes y padres, así como de los criterios en que se sustenta el trabajo comunitario.

Como generalidad se evidencia que la dirección educacional ha evolucionado a la luz de las necesidades sociales en la preparación de un estudiante con una formación integral, aunque aún es insuficiente el tratamiento a los potencialmente talentosos, en el desarrollo de habilidades y competencias que debe regir en el proceso de dirección para la capacitación del docente que debe orientar y direccionar a los mismos.

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 las últimas décadas, los estudios históricos sobre el director escolar y la dirección del proceso de su formación y superación han 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.

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 la evolución de 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 nombra 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.

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 e 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.

El acceso al cargo de director en los conventos o colegios era por designación, a partir de requisitos específicos (ideal moral de la época, extracción socioclasista, etc...). La permanencia prolongada en el cargo

fue una característica de los primeros siglos de la época colonial, donde el número de instituciones educacionales 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.

Se hace necesario 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 apunta 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 labro 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).

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.

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.

Por lo tanto, 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.

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 unos 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)

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 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.

Etapas 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.”

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.

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 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.

Etapas Revolucionaria (1959-actualidad)

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.

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.

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.

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.

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.

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 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 en directores y subdirectores de las enseñanzas Primaria y de Adultos, hasta su cierre con la XX convocatoria en el año escolar 1982-1983.

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.

Durante los años 80, otro acontecimiento importante fue la instauración, a partir de 1985, del desarrollo de cursos provinciales y municipales, con los que se dio inicio a la descentralización de la superación de los 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.

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 educacional, 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.

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.

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.

Las competencias, origen y análisis teórico, en el mundo empresarial y en el mundo educativo

Desde el punto de vista etimológico, el origen del término **competencia**, se encuentra en el verbo latino “*competere*”, lo que significa ir al encuentro una cosa de otra, o encontrarse y también admite acepciones como responder, estar en buen estado o ser suficiente. Por tanto, propiciar la formación y desarrollo de actitudes y valores personales unidos a las aptitudes y capacidades técnicas de los individuos, además de conjugar los intereses individuales, proyectan su adecuación al entorno social. El conocimiento de un trabajador que se adecue a las exigencias de su entorno.

En el ámbito laboral la competencia aparece debido a necesidades surgidas en diferentes países por la contradicción entre los cambios del entorno y las condiciones de las relaciones económicas y la calidad de los resultados de la educación. ⁶

El surgimiento de las competencias, como plantea García, Ortiz y González⁷, obedece a necesidades de diversos tipos, entre ellas se destacan: la de elevar la cantidad y calidad a de la producción, lo que se traduce en eficacia y eficiencia, la satisfacción de las necesidades de los clientes, la necesidad de insertarse en el mercado mundial, la capacitación y formación de los recursos humanos para enfrentar el desarrollo tecnológico, la redefinición de nuevas estrategias de gestión de de producción, la necesidad de concebir y lograr nuevos estilos en la organización del trabajo, la complejidad de las funciones, la necesidad de construir nuevos límites a las mismas y la necesidad de desarrollar la capacidad innovadora del aparato productivo.

Uno de los aspectos claves en este sentido, fue el cambio en las premisas de formación para que reflejara mejor las necesidades del mercado. Satisfacer las demandas y no orientarse por la oferta⁷.

En varios países fueron reconsideradas tanto las titulaciones, las calificaciones como la capacitación (Reino Unido, Australia, México). Poco a poco se fue concluyendo que las reformas debían garantizar que los individuos fueran capaces de aportar sus conocimientos y participar más en la solución de los problemas del aumento de la calidad y productividad de la empresa. Se requerían hombres más competentes.

Es así como surge el enfoque de competencia para la educación, emigrando del mundo empresarial hacia el educativo. Porque en última instancia es en las universidades donde se forman los profesionales para actuar en el mundo del trabajo, justamente desde las normas dictadas por las empresas y respondiendo a unas dinámicas formativas que no entran en contradicción unas con las otras, sino que se complementan.

La formación basada en competencias (FBC), se refiere a todos los actos o eventos formativos relacionados directa o indirectamente con el mejoramiento del desempeño en el trabajo y/o con el desarrollo profesional de la persona⁸. Surge, a criterio de García y González⁹ por la inercia de las empresas en la capacitación de sus trabajadores por diferentes causas, lo que influye en la introducción de un sistema de gestión, el cual ha ido evolucionando hacia la gestión por competencias con su consecuencia en los sistemas de formación.

Esta nueva tendencia promueve una revalorización del aporte humano a la organización y a la búsqueda de la competitividad. De ahí que la aparición del concepto de competencia laboral nacido en la práctica productiva vaya calando cada vez más la esfera educativa de diferentes niveles¹⁰. Las competencias entonces deben verse a partir de un vínculo cada vez más estrecho entre la formación, la gestión y el trabajo.

Las competencias de dirección y su debate en el mundo educativo

Las competencias y particularmente las competencias de dirección, tuvieron su origen en el mundo empresarial y poco a poco han ido ganando adeptos en el mundo educativo. Surgen durante la década del 60 en la esfera económico-productiva del mundo laboral, y poco a poco van reduciendo el espacio entre el ámbito educativo y el de trabajo profesional, vinculándose directamente a la formación adquirida con el empleo. No es hasta la década de los 70 del pasado siglo, que se comienza a utilizar con cierta frecuencia el enfoque por competencias en las universidades. A fin de fundamentar el proceso de formación de competencias de dirección en la educación superior, se reconoce la importancia epistémica de algunos términos importantes, lo que permitirá lograr una mayor coherencia en el análisis.

A pesar de que por algunos especialistas se diferencian teóricamente los términos de gestión, dirección y administración, aun se pueden encontrar denominaciones que los establecen como sinónimos, los interrelacionan, o los utilizan como complemento. Realizando un análisis de carácter semántico, según el diccionario de la Real Academia de la lengua, según García¹¹ se puede apreciar que la “administración” se vincula con cargos de menor jerarquía y proviene del latín ad: que representa dirección o tendencia, y de “minister”- (ministración): que significa subordinación y obediencia, por tanto administración es la acción y efecto de administrar, estableciendo como sinónimo “gobernar”, que sería: “mandar mediante el ejercicio de autoridad”.

Sin embargo, el término gestión es un concepto más nuevo y proviene de la aceptación latina "gesti- anis", siendo la acción y efecto de gestionar o acción y efecto de administrar, considerándolo un concepto más avanzado que el de administración.

La dirección proveniente del término "management", es un préstamo del inglés aparecida hacia 1560, derivada del verbo "manage" o "conducir", que significa "responsable de asuntos de negocios", probablemente derivada del italiano "maneggiare", "manejarse", antes derivada de "manus", que significa "manos" y "manage", "manejar", que desde 1570 se amplió al concepto de negocio, definiendo tanto "el acto o manera de dirigir, como "dirección, control, como la habilidad de [...]".

Por tanto, la dirección, partiendo de criterios de Ruiz, citado en¹² sería la función propia de los órganos de gobierno dentro de la estructura organizativa de una empresa que se encarga de la eficacia y rendimiento de la misma.

Una vez analizados semánticamente estos conceptos se coincide con los autores García, Ortiz, García y Fernández¹³, cuando plantean que el análisis puramente semántico no permite establecer con claridad la esencia de sus probables diferencias objetivas. En la práctica contemporánea y en la literatura especializada algunas veces el vocablo gestión se utiliza para definir la actividad directiva organizacional más vinculada con sus acciones más operativas, pero en muchos casos también se vincula con la prospectiva, la dirección y la planeación estratégica¹².

Se establecen además por algunos autores, diferencias entre administración tradicional y administración avanzada, definiendo esta última con un cierto status operacional similar a lo que algunos otros definen como gestión¹⁴ analiza la gestión como acción y efecto de integrar procesos.

Por tanto, al margen de esta polémica se acepta que estos conceptos están vinculados de alguna manera con la posibilidad y capacidad de gobernar, de tener autoridad para mandar y hacerse obedecer en relación con el manejo, la obtención y el empleo o gasto de determinados recursos, que pueden ser humanos, materiales o financieros, para alcanzar objetivos, sobre criterios de eficiencia y eficacia y desde una visión prospectiva. La Dirección, desde la aplicación de los conocimientos en la toma de decisiones, incluye la tarea de afianzar los objetivos y alcanzarlos, determinando la mejor manera de llevar a cabo el liderazgo y ocuparse de la manera de planeamiento e integración de todos los sistemas, en un todo unificado. Dirigir implica mandar, influir y motivar a los empleados para que realicen tareas esenciales. La relación y el tiempo son fundamentales para las actividades de la dirección¹⁵.

Teniendo en cuenta lo planteado por Ruiz¹⁶, puede afirmarse que se requiere de hombres que estén listos a desempeñar nuevas funciones y responsabilidades acordes a la época actual donde los países forman parte del movimiento globalizador que tanto exige a sus economías y por consiguiente, a sus empresas y empleados; pero ese hombre nuevo lo será si logra desempeñarse en la sociedad con las habilidades y competencias de comunicación efectiva y de buenas relaciones con sus semejantes y sobre todo, saber dirigir

su propio crecimiento y autodesarrollo personal que le permitirá ocupar los puestos clave en las organizaciones y estructuras de su país.

En este sentido se hace necesario preparar a los futuros profesionales para asumir el reto de dirigir procesos productivos asociados a sus especialidades, teniendo como resultados la producción desde cada uno de los puestos de trabajo. En ello las competencias de dirección desde la base, serán un eslabón imprescindible para su puesta en práctica.

Realizando un análisis desde las competencias de dirección planteadas por autores como Stoner¹⁹; Calzada; García, Ortiz, y González; Tejada y Ruiz; Guzmán; Codina; Galarza y Almuiñas; Ascón y García; Ascón, citados por¹⁷ no hay un consenso en cuanto a un concepto al respecto, sino clasificaciones generales asociadas a cada una de las particularidades encontradas, partiendo del término general de competencias y asociadas en todos los casos con las funciones generales de la dirección y el desempeño en los puestos de trabajo.

Siendo así y partiendo de una profunda sistematización teórica, además de la experiencia en la investigación,¹¹ conceptualiza las competencias de dirección como: La integración holística y sinérgica entre conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos en entornos contextuales y socio-laborales diferentes, necesarios para actuar con eficiencia y eficacia en la gestión integral y búsqueda de soluciones novedosas y creativas de una amplia gama de actividades dentro del sector productivo y de servicios, obteniendo así la óptima productividad y utilización de los recursos técnicos, materiales, humanos y financieros a partir de la planificación, organización, regulación y control de las actividades. Entendiendo como “sinérgico”, a partir de criterios de García¹⁸ la unión de todos los elementos, la integración e interacción de ellos.

Posición ética ante la inserción de las competencias en la educación superior

Las competencias de dirección entonces, se relacionan estrechamente con hábitos de pensamiento y conducta, y aunque pueden aprenderse, su desarrollo será más difícil cuanto más tardío, por lo que el sistema universitario tiene un papel fundamental²⁰ citado en¹⁸.

La formación de competencias por consiguiente debe verse desde el inicio de la vida universitaria y no posterior a ella, debe verse, desde el pregrado, desde el interior del grupo y para el perfeccionamiento del proceso formativo y de desarrollo profesional y social, no solo de los estudiantes, sino del contexto en el que desarrollan y con el que interactúan.

Por tanto, cada persona que participa en un grupo es portador de sus propias vivencias, sentimientos, actitudes, experiencias y frustraciones. Todo lo que forma su personalidad está presente con él y por lo que, existe la posibilidad de que se ponga de manifiesto; estas fuerzas tienen capacidad para influir, actuar o decidir dentro del grupo. De cómo se expresen, combinen, interactúen y predominen unas y otras dependerá el rumbo, el estilo y el resultado del trabajo común. Confiar en que será el ejercicio profesional el medio adecuado para el desarrollo de estas competencias, no solo es demorar, sino dificultar el proceso²¹.

La dirección entonces va dirigida a dinamizar el desarrollo formativo con énfasis en las competencias de dirección, respondiendo directamente al modo de actuación de las carreras. A criterio del autor, esta visión de la formación profesional desde las competencias de dirección le confiere identidad y fortaleza al proceso formativo; porque no se da en un solo momento, es un proceso inacabado, de perfeccionamiento y actualización continua; por consiguiente, deben establecerse mecanismos que lo permitan y así responder a las demandas del entorno, a los requerimientos exigidos por la empresa y por la universidad como entidad formadora por excelencia.

La formación de las competencias de dirección se analiza como un proceso gradual que atraviesa la dimensión curricular y extracurricular, a través del cual el estudiante se forma para guiar, dirigir y gestionar procesos desde su especialidad, asegurando el dominio de sus modos de actuación. No se trata de incorporar nuevas disciplinas a la carrera, sino de reinterpretar las existentes con una perspectiva más integradora y crítica de los contenidos curriculares al interior de las disciplinas.

Las competencias de dirección no pueden ser asumidas a priori, como plantea Pelegrin²², en tanto las mismas asumen matices particulares según las demandas contextuales, interactivas y las posibilidades individuales de cada uno. Su formación se asume para valorar algo más que un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas (naturales o adquiridas) centrándose en el sujeto activo, protagonista de su actividad y de sus relaciones.

Se tienen en cuenta además las necesidades contextuales y organizacionales en la esfera en que se desarrollan y deben desarrollarse los estudiantes una vez graduados, que indican el sentido de la competencia con las posibilidades individuales para la acción.

En esta relación vista desde las percepciones individuales, tienen lugar las contradicciones internas que conducen al autodesarrollo propio; por tanto, es necesario ser congruente con lo que se piensa y el modo de actuación que se sigue.

Es por ello que el posicionamiento ético ante esta tendencia de las competencias, ya creciente en la educación superior, es clave. La dimensión ética permite que entre en juego la subjetividad de los implicados y posibilita que se produzcan en la intervención, la cooperación, el intercambio y la participación, por lo que es necesario unir fuerzas dentro de los contextos de incertidumbre en los cuales nos desarrollamos; para un desempeño cada vez más integral y competente; pero desde la ética.

Desde los colectivos profesionales se debe orientar la forma de pensar y actuar planteando espacios de diálogo entre un conjunto de valores éticos y epistémicos y un modelo de acción, generando espacios de discusión e intercambio, dando mayor apertura a la participación, donde las competencias se insertan y cada vez ganan más espacio.

El desafío de las competencias supone apostar a la apertura desde una dimensión ética, lo que incluye la resistencia contra los métodos, las técnicas, los supuestos, su formación de manera general. No se puede actuar de un modo y pensar de otro, se debe ser consecuente entre la acción y la palabra para que la impronta en lo que se hace sea verdaderamente transformadora.

Es por ello que el análisis de las competencias se hace tan necesario e importante para la educación superior y la formación profesional de manera general. Particularizando en los estudiantes que son la razón de ser de las universidades y su formación para la vida desde una postura sólida, integral y prospectiva.

Función Social de las Competencias de Dirección en la Educación Superior Cubana

La función social de las competencias de dirección en Cuba se articula como un eje estratégico para materializar los principios revolucionarios en la gestión educativa. Estas competencias, más allá de su dimensión técnica, se conciben como herramientas para fortalecer el proyecto socialista, garantizando que los directivos actúen como agentes transformadores capaces de vincular teoría, práctica y compromiso ético. A continuación, se desarrollan sus funciones sociales clave:

1. Preparar al directivo para su rol como líder socialmente comprometido

Las competencias de dirección deben capacitar a los profesionales para:

- ✓ Analizar críticamente la realidad socioeconómica cubana, identificando desafíos como el bloqueo externo, la escasez de recursos o las desigualdades territoriales.
- ✓ Romper con prácticas burocráticas o autoritarias, promoviendo una gestión participativa y transparente.
- ✓ Asumir un rol transformador, diseñando políticas que prioricen el bien común sobre intereses individuales. Casos emblemáticos incluyen la gestión de proyectos comunitarios, como las brigadas universitarias de apoyo agrícola durante la COVID-19.

2. Integrar conocimientos técnicos y valores revolucionarios

La formación en competencias de dirección debe:

- ✓ Fomentar una visión dialéctica de la gestión, donde lo administrativo se interrelacione con lo pedagógico, político y social. Esto implica:
- ✓ Planificar con enfoque sistémico: Articular metas institucionales con los Lineamientos del Partido Comunista de Cuba (PCC).
- ✓ Innovar en contextos adversos: Ejemplo: La Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) desarrolló plataformas digitales con software libre para sostener la educación durante la pandemia, evitando dependencia tecnológica externa.
- ✓ Promover valores como la solidaridad y la honestidad, mediante módulos formativos que incluyen el estudio del pensamiento de Fidel Castro, José Martí y Ernesto Che Guevara.

3. Vincular la gestión educativa con las demandas nacionales

Las competencias de dirección deben asegurar que las universidades respondan a prioridades estratégicas del país:

- ✓ Soberanía tecnológica y científica: Directivos gestionan proyectos como la producción de biofármacos en el Centro de Ingeniería Genética y Biotecnología (CIGB), combinando investigación avanzada y adaptación a recursos limitados.
- ✓ Desarrollo local sostenible: Programas como "Universidad para Todos" impulsan la colaboración entre académicos y actores comunitarios para resolver problemas como el acceso al agua en zonas rurales.

- ✓ Formación de profesionales con perfil integral: Se priorizan habilidades como el trabajo en equipo, la resiliencia y la capacidad para operar en entornos multiculturales, esenciales en misiones internacionalistas.

4. Garantizar equidad y justicia social en la gestión

Las competencias de dirección deben traducirse en acciones concretas que eliminen barreras:

- ✓ Acceso universal a la educación superior: Estrategias como la Universalización (2000) ampliaron la matrícula a más de 1.2 millones de cubanos, gestionando sedes universitarias en municipios remotos con infraestructura mínima.
- ✓ Inclusión de grupos vulnerables: Directivos implementan políticas como horarios flexibles para madres trabajadoras o adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual.
- ✓ Equidad de género: El 63% de los cargos directivos en universidades están ocupados por mujeres, reflejando políticas activas contra la discriminación.

5. Fortalecer la conexión teoría-práctica en la formación directiva

Para evitar el dogmatismo, las competencias de dirección se enseñan mediante:

- ✓ Metodologías activas: Simulaciones de gestión de crisis (ej.: escasez energética), donde los estudiantes deben tomar decisiones basadas en recursos reales.
- ✓ Vinculación laboral desde etapas tempranas: Programas como las Reservas Especiales Pedagógicas (REP) permiten que futuros directivos gestionen proyectos reales en escuelas o empresas estatales.
- ✓ Evaluación por desempeño: Se valora no solo el dominio técnico, sino la capacidad para liderar equipos multidisciplinarios y resolver conflictos éticos.

6. Fomentar una cultura de innovación y resistencia ante desafíos globales

En un mundo marcado por la globalización neoliberal, las competencias de dirección en Cuba priorizan:

- ✓ Tecnologías apropiadas: Uso de software libre (Nova Linux) en universidades, reduciendo costos y fomentando soberanía digital.
- ✓ Sostenibilidad ambiental: Proyectos como la gestión de energías renovables en la Universidad de Cienfuegos, donde directivos integran formación técnica con conciencia ecológica.
- ✓ Alianzas estratégicas no alienantes: Colaboración con países del ALBA para intercambiar modelos educativos, evitando condicionamientos de organismos internacionales.

7. Preservar la identidad cultural y revolucionaria

Las competencias de dirección deben asegurar que la gestión educativa:

- ✓ Defienda la historia patria: Incluir en los planes de estudio asignaturas como Pensamiento Cubano y Latinoamericano, evitando la penetración cultural hegemónica.
- ✓ Fomente el internacionalismo: Gestionar becas para estudiantes de países del Sur Global, reforzando la solidaridad como valor revolucionario.
- ✓ Resista presiones externas: Ejemplo: La Universidad de Oriente mantiene programas de cooperación con instituciones africanas, a pesar de las restricciones financieras.

Esta estructura multidimensional evidencia que las competencias de dirección en Cuba no son meras herramientas gerenciales, sino un proyecto político-pedagógico que articula eficiencia, ética y transformación social. Su función radica en formar líderes capaces de sostener y renovar el socialismo cubano, demostrando que la educación superior, cuando se guía por principios revolucionarios, puede ser un motor de justicia y soberanía.

Función Social de las Competencias de Dirección en la Educación Superior Cubana: Fundamentos Sociológicos

Los fundamentos sociológicos de las competencias de dirección en la educación superior cubana se sostienen en una perspectiva ****dialéctico-materialista****, que concibe la gestión educativa como un fenómeno intrínsecamente ligado a las relaciones sociales, el contexto histórico y los objetivos revolucionarios. Esta visión integra lo individual y lo colectivo, reconociendo que los directivos no solo responden a estructuras sociales, sino que también las transforman mediante su praxis. A continuación, se explicitan sus bases teóricas:

1. Relación dialéctica entre individuo y sociedad

Las competencias de dirección se enmarcan en la premisa marxista de que el ser humano es un ***producto social***, pero también un ***agente de cambio***. En Cuba, esto implica formar directivos capaces de articular las aspiraciones individuales (ej.: desarrollo profesional de docentes) con metas colectivas (ej.: equidad educativa). Autores como Sánchez Noda (2002) destacan que esta dualidad exige gestionar instituciones como espacios de diálogo, donde se prioricen proyectos comunitarios —como huertos urbanos en universidades— que beneficien a la población.

2. Contexto sociohistórico y resistencia cultural:

La gestión directiva cubana está condicionada por realidades como el bloqueo económico y la herencia revolucionaria. Según Horruitiner (2006), esto demanda competencias para innovar en escenarios adversos, como el uso de software libre (Nova Linux) en aulas, que reduce dependencias tecnológicas externas. Además, se enfatiza la preservación de la identidad nacional mediante la inclusión de asignaturas como ***Pensamiento Cubano***, que contrarrestan influencias culturales hegemónicas.

3. Vinculación teoría-práctica como praxis transformadora:

Siguiendo a Núñez Jover (2010), las competencias de dirección deben funcionar como ***tecnologías sociales***, vinculando el conocimiento académico con necesidades prácticas. Ejemplo de ello son los proyectos de la Universidad de Cienfuegos en energías renovables, donde directivos coordinan investigaciones para electrificar zonas rurales, combinando formación técnica con impacto social.

4. Función axiológica y compromiso revolucionario:

Las competencias de dirección trascienden lo técnico al encarnar valores socialistas. Esto se evidencia en políticas como la rendición de cuentas públicas en universidades médicas, donde se transparenta el uso de recursos, o en la priorización de becas para estudiantes de familias vulnerables. Estos actos reflejan un modelo de gestión que, como señala Sánchez Noda (2002), "subordina la eficiencia a la ética colectiva".

5. Alineación con los fines de la sociedad socialista:

La gestión directiva en Cuba se orienta a consolidar un modelo educativo gratuito, inclusivo y al servicio del desarrollo nacional. Programas como la *Universalización de la Universidad* (2000) ejemplifican esto, al llevar la educación superior a municipios marginados, gestionando sedes con recursos limitados pero con un enfoque de justicia territorial.

En síntesis, las competencias de dirección en Cuba son un ****constructo sociopolítico****, donde la eficacia administrativa se subordina a la construcción de una sociedad equitativa. Su fundamento sociológico no reside en técnicas neutrales, sino en una praxis revolucionaria que entrelaza conocimiento, ética y transformación social.

A modo de **conclusiones:**

1. Las competencias de dirección en la educación superior cubana son expresión de un proyecto revolucionario integral, donde la gestión educativa se articula con los objetivos estratégicos de justicia social, soberanía y desarrollo humano. Su esencia radica en su capacidad para vincular lo técnico-administrativo con lo ético-político, garantizando que las instituciones académicas funcionen como pilares del socialismo y respondan a las urgencias nacionales, como la resiliencia ante el bloqueo económico o la democratización del conocimiento.

2. La perspectiva dialéctico-materialista favorece el tránsito desde el análisis crítico de los contextos sociohistóricos hacia la implementación de competencias directivas concretas, movilizandoo herramientas como la innovación contextualizada, la participación comunitaria y la formación en valores revolucionarios. Estas competencias no solo optimizan recursos, sino que transforman la realidad educativa en función de demandas colectivas, como la equidad de género, la inclusión de grupos vulnerables y la soberanía tecnológica.

3. Reflexionar sobre la función social de las competencias de dirección en Cuba, en un escenario marcado por desafíos globales y presiones externas, constituye un ejercicio estratégico y necesario. Este análisis exige comprender cómo la gestión educativa puede sostener los principios revolucionarios —gratuidad, acceso universal, ética colectiva— mientras se adapta a nuevas exigencias, como la digitalización o la sostenibilidad ambiental, sin perder su esencia transformadora. La consolidación de estas competencias es, en última instancia, un acto de resistencia y reafirmación del proyecto socialista.

Bibliografía

Asamblea Nacional del Poder Popular. (1976). *Ley de Nacionalización de la Enseñanza*. Gaceta Oficial de la República de Cuba.

Buenavilla, R. (1995). *Historia de la pedagogía en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación.

Cartaya, P., y Joanes, J. (1996). **Raíces de la escuela primaria pública cubana 1902-1925**. Editorial Ciencias Sociales.

- García, A., Ortiz, M., y González, L. (s.f.). *Las competencias directivas en el contexto educativo*. (Trabajo no publicado).
- González, A. (2002). *Formación inicial de directores escolares en Cuba: el movimiento de la Reserva Especial Pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación.
- González, A. (2009). *Modelos teóricos para la formación de directivos educativos*. Editorial Félix Varela.
- Horrutiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela.
- Leyva, A. (1998). *Evolución de la dirección escolar en Cuba: 1959-1990*. Editorial Academia.
- Marx, K. (1990). *El capital: crítica de la economía política (Vol. I)*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación. (1995). *Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y el Gobierno*. Gobierno de Cuba.
- Núñez Jover, J. (2010). *Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y postgrado*. Editorial Universidad de La Habana.
- Partido Comunista de Cuba. (1975). *Tesis y Resolución sobre Política Educacional*. VI Congreso del PCC.
- Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. VI Congreso del PCC.
- Pérez, L. (2007). *La dirección educacional en Cuba: de la colonia a la Revolución*. Editorial Ciencias Sociales.
- Santiesteban, R. (2011). *La formación de directivos escolares en el contexto cubano actual*. Editorial Pueblo y Educación.
- Sosa, E. (2001). *José de la Luz y Caballero: pensamiento y acción pedagógica*. Editorial Ciencias Sociales.
- Sosa, E. (2004). *Historia de la educación en Cuba colonial*. Editorial Pueblo y Educación.
- Valiente, P. (1997). *Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes*. Editorial Academia.
- Valiente, P. (2001). *Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Valiente, P. (2013). *Evolución histórica de la dirección escolar en Cuba*. Editorial Félix Varela.
- Velázquez, M., Valiente, P., y Labarta, M. (2013). *La dirección escolar en Cuba: retos y perspectivas*. Editorial Ciencias Sociales.