
El liderazgo en las instituciones de formación profesional.

El caso italiano

por Guglielmo MALIZIA
Universidad Pontificia Salesiana, Roma

Mi país de referencia es Italia. En este sentido considero que no podemos comprender plenamente las características específicas del liderazgo en las instituciones italianas de formación profesional si no se hace referencia al cuadro de fondo, que es configurado sobre todo por dos acontecimientos: la reforma del sistema educativo de instrucción y formación, la llamada ley Moratti, n. 53/2003 y la reciente evolución del papel del director escolar en nuestro país.

1. La reforma Moratti y el sistema de la instrucción y la formación profesional

La ley n. 53/2003 parte de una definición alta de las *metas* de la reforma, que se basa en la centralidad de la persona que aprende y sobre el respeto de los ritmos de la edad evolutiva, y las diferencias y la identidad de cada uno (Malizia y Nanni, 1998, 2001 y 2003). Eso tiene que ocurrir en el marco de las relaciones entre escuela y padres, que son definidas

con el término desbordante de cooperación. A propósito se subraya una novedad muy significativa, constituida por la referencia a la centralidad que suponen las *decisiones educativas de la familia*.

La reforma asume de manera plena el *nuevo escenario normativo* que se ha creado con la ley constitucional n.3/2001. En otras palabras, acoge el paso de un modelo basado en las prerrogativas exclusivas del Estado a uno que hace interaccionar de manera integrada tres competencias diversas: la del Estado, la de las Regiones y de los Entes territoriales, y la de las instituciones escolares autónomas.

Es un proceso que viene de lejos, pero que encuentra un punto de llegada en el nuevo dictado constitucional. En este sentido, el Estado tiene competencia exclusiva en lo que concierne a las normas generales sobre la instrucción y los niveles esenciales de las prestaciones; el Estado y las Regiones tienen competencia

concurrente sobre la instrucción, salvando la autonomía de las escuelas; a su vez, las Regiones tienen competencia exclusiva sobre la instrucción y sobre la formación profesional. El *motivo* de la reforma debe ser considerado en la voluntad Constituyente de que Estado y Regiones, de una parte, y Regiones y Entes territoriales, junto a las instituciones escolares, de la otra, cooperen juntos y, sin olvidar el respeto de las competencias propias de cada uno, definan una política formativa al servicio de los jóvenes y las familias que satisfaga las exigencias del territorio y, al mismo tiempo, no pierda unidad y coordinación.

La reforma Berlinguer/De Mauro —que aprobada en el 2000 por el gobierno de centro-izquierda no fue nunca aplicada porque fue abrogada por el siguiente gobierno de centro-derecha (Malizia y Nanni, 2001)— había realizado el paso de la lógica de los programas a la del currículo; es decir, de la centralidad del Ministerio a la proyectividad de la escuela y los docentes; la ley Moratti pone en primer plano el principio de la responsabilidad educativa personal de los alumnos y las familias mediante *la introducción de los planes de estudio personalizados*.

El rasgo distintivo de los programas era la idea de la aplicación. El Ministerio emitía de manera centralista sus textos, mientras que a la escuela y a los docentes se le atribuía la tarea de desarrollarlos diligentemente y uniformemente en todas las clases y de adecuarse escrupulosamente a sus indicaciones. La actitud

exigida a los docentes era la de empeñarse en la aplicación y la ejecución. Las indicaciones de los programas prevalecen sobre los intereses de los alumnos.

Con las indicaciones curriculares en particular de la reforma Berlinguer/De Mauro, el Ministerio provee valores y vínculos nacionales y *a cada escuela es atribuida la tarea de interpretarlos y de conformarlos autónomamente* con las exigencias específicas del propio contexto educativo. Por tanto, los docentes han de concretar las orientaciones nacionales de modo creativo a través del planteamiento del Plan de la Oferta Formativa. En esta operación, puede ocurrir que los docentes y las escuelas no impliquen a los jóvenes y los padres que, por tanto, permanecen como destinatarios, sin ascender a protagonistas de la construcción conjunta del currículo.

Esto no sería ya posible con la reforma Moratti. Los *planes de estudio personalizados* señalan un cambio de mentalidad, el reconocimiento efectivo de la centralidad del alumno. Obviamente no son abolidos los valores y vínculos nacionales que todos tienen que observar y que el Estado tiene el deber constitucional de indicar. También permanece el principio de la proyectividad de la escuela y los docentes que tienen que delinear itinerarios educativos, pero es afirmada con decisión la idea de la responsabilidad educativa personal de los alumnos, de los padres y del contexto territorial en su elección, en su recorrido y, sobre todo, en su construcción conjunta, en un diálogo constante.

Otro salto cualitativo consiste en asegurar a cada uno el *derecho a la instrucción y a la formación, durante un mínimo de 12 años*, o, en su caso, hasta la consecución de un título dentro de la edad de dieciocho años. En otras palabras, la ley se mueve en la línea de la tendencia emergida recientemente en Europa de la *superación del concepto mismo de obligación escolar*. Desde el punto de vista histórico, esta estrategia ha ejercido una función esencial en el paso de una escuela para pocos a una para todos, pero en el presente parece constituir un impedimento para la plena realización de los derechos de ciudadanía. En una sociedad compleja como la actual, la focalización escolar pierde sentido porque lo que cuenta es el resultado y su calidad y no los recorridos con los que se logran, que pueden ser muy variados. Además, la instrucción y la formación, antes que deberes, son derechos de la persona y deben estar plenamente asegurados para todos. Por tanto, las diversas instituciones que los garantizan tienen que actuar en red, con una perspectiva de solidaridad cooperativa antes que como alternativas excluyentes.

Todo eso ocurre en el marco de la promoción del *aprendizaje en todo el arco de la vida*, en el sentido que, tal como es subrayado por la relación Delors, en el centro no está el proceso de enseñanza y el docente sino el alumno y la exigencia de hacerlo capaz de autoformación. Y la intervención concierne las dimensiones diacrónica (la existencia entera) y sincrónica (formal, no formal e informal), tanto como la promoción de toda la persona, porque tendrá que favorecer no sólo

la formación cultural, profesional y emocional, sino también la espiritual y moral, y el desarrollo de la conciencia histórica y de pertenencia a la comunidad local, a la comunidad nacional y a la civilización europea.

El sistema educativo de instrucción y formación *se articula* en la escuela infantil, en un primer ciclo que comprende la escuela primaria y la escuela secundaria de primer grado, y en un segundo ciclo en el que se encuentran el sistema de los bachilleratos y el de la instrucción y de la formación profesional.

En el *segundo ciclo*, el que interesa en este momento, tendrá que darse una atención constante al crecimiento educativo, cultural y profesional de los jóvenes a través del saber, el hacer y actuar, y la reflexión crítica sobre los mismos. En cuanto a los *bachilleratos*, son confirmados los ejes culturales tradicionales, clásico, científico y artístico; al mismo tiempo nacen otros nuevos, económico, tecnológico, musical, lingüístico, de las ciencias humanas. Estos tienen duración quinquenal: la actividad didáctica se desarrolla en dos períodos bienales y en un quinto año que prioritariamente completa el recorrido disciplinar y además de prever la profundización de los conocimientos y las habilidades que caracterizan el perfil educativo, cultural y profesional del transcurso de los estudios. Concluyen con un examen estatal cuya superación representa un título necesario para el acceso a la universidad; además, quien ha conseguido el paso al cuarto año, también puede inscribirse en la instrucción y la formación superior.

Sigue quedando en la competencia regional, el *sistema de la instrucción y la formación profesional* desarrolla perfiles educativos, culturales y profesionales con los que consiguen títulos y títulos profesionales de diferente nivel (el título profesional después del tercer año, el diploma profesional), válidos en todo el territorio nacional si están conformes con los niveles esenciales de prestación definidos a nivel nacional. Además, los jóvenes que siguen estos recorridos, no solamente verán garantizada año tras año una pasarela para trasladarse a los bachilleratos, sino que también tendrán la posibilidad de continuar después de los cuatro años en un quinto, un sexto y un séptimo año, y adquirir así un diploma profesional superior. También podrán contar con un quinto año para afrontar el examen estatal para la inscripción en la universidad.

Después de los 15 años, los diplomas y los títulos pueden ser conseguidos en *alternancia escuela-trabajo* o por el aprendizaje. La reforma prevé la *alternativa formativa* que es oportuno distinguir de la *laboral*. Esta última se caracteriza sobre todo por el hecho que el usuario es un trabajador, por lo que tal tipología presenta un fundamento de naturaleza contractual; además, en la tramitación respectiva resulta predominante el tiempo pasado en la empresa con respecto al destinado a la formación. En el sistema italiano esta modalidad está constituida por el aprendizaje. Al contrario, en la alternativa formativa el destinatario es un estudiante/alumno, no existe una base contractual y la finalidad es enriquecer la formación ofrecida en los recorridos es-

colares y formativos, por lo que es predominante el momento formativo con respecto de la experiencia laboral.

La alternancia formativa de la reforma Moratti puede ser desarrollada ya sea en el sistema de los bachilleratos ya sea en aquel de la instrucción y de la formación profesional. Por añadidura, los primeros pueden enlazarse con el segundo para realizar en los institutos instrucción y formación profesionales, cursos integrados sobre la base de planes de estudio proyectados desde el acuerdo y realizados con el concurso de agentes de ambos sistemas. En todo caso la responsabilidad de la experiencia de alternancia es atribuida a la escuela o al CFP, por lo que desde este punto de vista la *igualdad entre los dos recorridos es completa*.

El objetivo es asegurar la adquisición de las competencias requeridas por el mercado de trabajo, además de los conocimientos básicos. La experiencia debe *ser planeada, realizada y valorada* por la institución escolar y formativa en colaboración con las empresas, con las correspondientes asociaciones de representación, con las cámaras de comercio, industria, artesanía y agricultura, y con entes públicos y privados incluidos los del tercer sector.

Pasando a una tentativa de balance de la reforma, comienzo con algunas consideraciones generales. Hace falta reconocer a la ley el mérito de moverse dentro de una *prospectiva neo-humanística y solidaria*, poniendo en el centro del sistema educativo de instrucción y formación

el crecimiento y la valorización de la persona humana.

Muchas son las razones que militan a favor de la elección a los 14 años entre escuela y formación profesional.

Ante todo, la psicología evolutiva ha puesto de relieve cómo el estadio de 10-14 años constituye una fase de la vida con una identidad específica, en el que madura progresivamente la capacidad de elección consciente.

Además, no se debe olvidar que en el estado actual los drop-out de la *terza media* hay más de 35.000 cada año y ciertamente no se podría pensar en obligarlos a un recorrido escolar durante otros dos años.

La investigación efectuada por el ISTAT con ocasión de los Estados Generales pone en evidencia cómo la gran parte de los padres y los docentes y más del 40% de los estudiantes están de acuerdo con la elección de los dos recorridos a los 14 años.

Por último, las búsquedas sobre la realización de la nueva obligación de instrucción han puesto en evidencia que la ley n. 9/1999 ha perjudicado gravemente a los adolescentes, sobre todo a los más desfavorecidos y en dificultad, obligándolos a inscribirse en una escuela que los obliga a un aparcamiento de un año o los tiene lejos de la formación profesional, aunque el objetivo de la ley n. 30/2000 fuera el de introducir un canal paritario de formación profesional para sacar a Italia de la posición de farolillo de cola en el que se encuentra en este sentido.

También la iniciativa de introducir un *recorrido gradual y continuo de formación profesional paralelo a aquel escolar y universitario de los 14 a los 21 años*, que lleve a la adquisición de cualificación y títulos, está totalmente en línea con las tendencias más difundidas y avanzadas de nuestro continente. En efecto, la *formación profesional* no es ya concebida en la gran parte de países europeos como un adiestramiento orientado exclusivamente a la enseñanza de destrezas manuales ni la distinción con la instrucción es vista desde el hecho que ésta se focaliza en la adquisición de saberes en alguna medida abstractos con respecto del contexto, mientras que la anterior se ocupa de su realización en el mercado del trabajo o se centra en el hecho que el objeto es diferente, siendo la cultura del trabajo lo propio de la formación profesional, porque también la escuela se interesa por la cultura del trabajo. La formación profesional no es algo marginal o terminal, sino que representa un principio pedagógico capaz de satisfacer las exigencias del desarrollo pleno de la persona, según una aproximación específica fundada sobre la experiencia real y sobre la reflexión en orden a la praxis que permite intervenir en el proceso de construcción de la identidad personal. Esto, sin embargo, no significa que sea la misma cosa que la instrucción: conocer con el objetivo principal de actuar, construir y producir no puede ser confundido con el conocer y actuar con el objetivo prioritario de saber.

Otro aspecto positivo es la realización del modelo poliárquico en el sistema de la instrucción y la formación profesional.

En efecto, es la *República en su conjunto* la que en nombre del principio de la leal colaboración interinstitucional entre Estado, Regiones, Entes locales, instituciones escolares y formativas interviene según el principio de subsidiariedad al servicio de la realización del derecho a la instrucción y a la formación del joven. Indudablemente, los papeles son diferentes, en el sentido que el sistema de instrucción y formación profesional entra en la legislación exclusiva de las Regiones, mientras que el Estado está llamado a definir los niveles esenciales de prestación con vistas a la realización de los derechos sociales y civiles del ciudadano.

Por tanto, los puntos críticos no residen en la ley, sino en la realización de la *reforma* Moratti que amenaza con contradecir la dignidad paritaria.

2. La evolución del papel del directivo escolar en Italia

La posición del directivo escolar se coloca, por tanto, en la complejidad del contexto anteriormente indicado y de manera especial enlaza estrechamente con el *pas*o de un modelo centralista y jerárquico de gobierno de la escuela a uno poliárquico, y más en particular a la introducción de la autonomía (Malizia y Cicutelli, 2004; Tropea, 1999).

Hasta un pasado incluso reciente el status del director de instituto fue caracterizado por la *falta de un perfil profesional claro*. La naturaleza fuertemente centralizada de nuestro sistema de instrucción redujo la responsabilidad de las instituciones singulares a los aspectos

meramente ejecutivos, por lo que un nivel de decisión descentralizada no podía encontrar espacio. También la introducción de la gestión social de la escuela con los decretos delegados de 1974, incluso con todos sus innegables aspectos positivos, no había permitido llegar a delinear un perfil adecuado del director de instituto.

Ya al final de los años 80 esta situación entra en ruta de confrontación con las nuevas tendencias en el campo organizativo. Dos han de ser recordadas de manera particular, la rapidez del cambio tecnológico y las demandas más exigentes del mercado, que solicitan la fabricación de productos o la erogación de servicios con un ciclo de vida más breve que en el pasado y al mismo tiempo dotados de una calidad superior. Por consiguiente, las estructuras basadas en una proyección para tiempos largos son reemplazadas por un diseño organizativo *flexible*, focalizado sobre proyectos determinados en el plano temporal, mientras que la actividad proyectiva basada sobre equipo asume una relevancia prioritaria con respecto de la ejecución de competencias preestablecidas. Los grupos de trabajo que nacen, implicando personal procedente de diversas unidades funcionales, dan vida a una nueva estructura que flanquea aquella institucional que termina con regular sólo el ámbito ordinario de la actividad.

Estas tendencias han llevado al crecimiento y a la difusión también en la escuela de una adecuada cultura organizativa, que significa fundamentalmente desarrollo de la capacidad de avivar *accio*-

nes proyectivas de sistema. En otras palabras, ésta comporta sobre todo el paso de la actual aproximación organizativa individualista y desintegrada a una integrada que se traduzca en propuestas unitarias cualificantes del instituto y la clase. En segundo lugar, la dimensión proyectiva no puede ser sólo una característica de la acción individual del docente, sino que tiene que connotar la actividad de todo el sistema. Ésta encuentra el lugar más apropiado de realización en los órganos colegiales y la guía más calificada en el directivo escolar. Además, la programación tendrá que incluir como componente imprescindible la *verificación*; de otro modo los resultados de la acción organizativa seguirán presentándose como casuales. Sobre todo, la aproximación proyectiva permite adecuar en términos reales la oferta formativa a la demanda social en continuo cambio.

La introducción de la autonomía necesariamente ha comportado la exigencia de rediseñar el *perfil profesional de los directivos* de las escuelas singulares. Para las escuelas estatales ha provisto el decreto legislativo n. 59/1998 que ha instituido el título de directivo para los directores de los institutos a los que se confiere la personalidad jurídica y la autonomía. Tal normativa contempla la atribución de las siguientes funciones:

- asegurar la gestión unitaria de la escuela;
- ejercer la representación legal y «política» en relación a los destinatarios y el contexto territorial;
- responder de la gestión de los recur-

sos financieros e instrumentales y de los resultados frente al consejo de dirección o del instituto, a los que se ha de presentar una relación fundada, y a una entidad de valoración externa;

- ejercer poderes autónomos de dirección, de coordinación y de valorización de los recursos humanos en el respeto de las competencias de los órganos colegiales escolares;
- organizar la actividad escolar según criterios de eficiencia y eficacia formativa;
- asumir la titularidad de las relaciones sindicales;
- promover las intervenciones para asegurar la calidad de los procesos formativos;
- cooperar con los recursos culturales, profesionales, sociales y económicos del territorio;
- garantizar el ejercicio de la libertad de enseñanza, entendida como libertad de búsqueda e innovación metodológica y didáctica;
- asegurar el ejercicio de la libertad de elección educativa de las familias;
- garantizar la realización del derecho al aprendizaje por parte de los alumnos;
- adoptar las prevenciones de gestión de los recursos y el personal.

De las nuevas *competencias* requeridas a los directivos escolares de la escuela de la autonomía se propone una posible lista, seleccionada por su carácter de oficialidad en cuanto al contenido en la

presentación que el mismo Ministerio preparó en su tiempo para introducir y coordinar el proyecto de formación de los directores de instituto con la asignación del título de directivo:

- *interpretar* la evolución del entorno socio-económico-cultural y *localizar* las necesidades educativas;
- *conducir* la escuela en la elaboración de un POF idóneo para contestar adecuadamente a las necesidades señaladas;
- *utilizar* los recursos según criterios de eficacia y eficiencia;
- *coordinar* los diversos aspectos y los diferentes sujetos de la organización escolar;
- *motivar* y desarrollar los recursos humanos;
- *gestionar las relaciones* con la administración escolar y con el entorno externo;
- *negociar* con los intereses y puntos de vista diferentes;
- *garantizar* la legalidad, la corrección administrativa y la calidad de los resultados;
- *activar* sistemas de valoración y autovaloración.

En síntesis, antes de la autonomía el papel del director de instituto podía ser descrito como animación cultural: las decisiones de naturaleza general eran todas reservadas a la administración central, la gestión administrativo-financiera fue atribuida al consejo de direc-

ción o del instituto y la dirección didáctica constituía un ámbito de competencia atribuida al claustro de docentes. En otras palabras, al director académico y al director sólo se les reconocía una competencia ejecutiva de decisiones tomadas por otros, de arriba o de abajo. Las funciones y las competencias antes enumeradas delinean, al contrario, para el director de instituto de hoy, un *papel directivo* real, haciendo incluso resultar inadecuada la misma designación de «jefe» de instituto.

El perfil trazado no *es sin embargo todavía satisfactorio*, porque además no le ha sido reconocido al directivo el poder de elección de los docentes, ni ha sido alcanzado un equilibrio adecuado entre sus atribuciones y aquellas de los dos principales órganos colegiales de referencia, el consejo de instituto o directivo y el claustro de docentes. En todo caso, se ha logrado evitar dos peligros: el de reducirlo a un *primus inter pares* y aquel de confinarlo en tareas exclusivamente administrativas. En espera de la problemática reforma de los órganos colegiales de instituto el directivo asume una función que está en el cruce entre *el experto de políticas formativas*, *el especialista de la organización* y *el garante del contrato formativo* entre usuario e institución.

Con referencia particular a los escenarios que la aplicación gradual de la ley n. 53/2003 va configurando, nos parece poder añadir —en conclusión— a las tareas ya localizadas al menos la siguiente lista —absolutamente no exhaustiva— de empeños y responsabilidades:

- vigilar la aplicación de la ley y los decretos de aplicación;
- asegurar la coherencia de las intervenciones de proyección individual y colegial;
- garantizar la personalización de la oferta formativa;
- promover la cooperación de los padres dentro de la vida escolar;
- facilitar la formación de una comunidad escolar activa;
- cuidar las relaciones entre las escuelas en red;
- asignar los docentes a las clases, con atención particular en la elección del tutor;
- hacer efectiva la continuidad entre los ciclos escolares y dentro de cada ciclo.

3. El liderazgo en las instituciones de formación profesional

También en este caso partiré de la evolución reciente, le daré consistencia con referencias empíricas, para llegar después a una propuesta.

3.1. El liderazgo al comienzo de los años 90

Con la década de los 90 se ha pasado de una concepción meramente burocrática (el directivo como responsable de un despacho de la administración periférica del Estado) y/o educativa (el directivo como el primero de los educadores que actúan en la escuela singular y su animador) a una «managerial» que comprende, además de los aspectos administrativos, pedagógicos y de animación,

también los de carácter gerencial (Malizia et alii, 1996).

Más en particular, el liderazgo de una institución escolar o formativa englobaría las siguientes *tareas*: planificación y organización de la vida de la escuela o del Centro en función del logro de las metas establecidas; animación de la comunidad formativa; coordinación y organización de las actividades del profesorado; identificación de las exigencias de actualización; creación de un sistema eficiente de comunicación con el entorno externo; determinación de las necesidades de recursos y las prioridades relativas; identificación de los parámetros y los procedimientos para la evaluación del funcionamiento de la escuela o del Centro; motivación del personal; puesta en marcha de los procesos de innovación. Tal multiplicación y diversificación de las competencias del directivo reenvía a una articulación interna de la organización de una escuela o Centro mucho más compleja que la tradicional, sustentada sobre las dos figuras del director/rector y el enseñante/formador.

3.2. Una búsqueda a la mitad de los años '90

Se trata de una investigación *nacional* que el «Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione Aggiornamento Professionale» (CNOS-FAP) [Centro Nacional Obras Salesianas-Formación Actualización Profesional] ha realizado entre 1995 y 1996 por cuenta del Ministerio de Trabajo y el de Seguridad Social (Malizia et alii, 1996). En el objetivo se trataba ya sea de averiguar la validez

del perfil del director según la descripción del Contrato Colectivo Nacional de Trabajo (CCNL) ya sea de indagar sobre la relación recíproca entre el director, el equipo de dirección, las otras figuras intermedias y la organización general del CFP. Sobre el plano de los resultados, la búsqueda ofrece los elementos para una reelaboración del perfil contractual del director.

De hecho, ésta ha puesto de relieve una insatisfacción difusa respecto a la articulación de las *competencias* del director tal como se describen en el CCNL. Parece necesaria una reagrupación y una simplificación de la lista fragmentada de tareas en un diseño sintético y esencial de grandes funciones. En particular, sobre la base de los resultados de la indagación *se proponen las 6 siguientes:*

- 1) responsabilidad de la gestión del CFP frente al Ente local o de formación;
- 2) *leadership* de la comunidad de los actores, en particular por la presidencia del órgano colegial de los formadores y la responsabilidad de la gestión del personal;
- 3) motivación del personal y cuidado de su actualización;
- 4) dirección y coordinación de las actividades;
- 5) coordinación de las actividades proyectivas;
- 6) innovación de la organización del CFP.

La búsqueda ha ofrecido elementos para esclarecer el debate acerca del mo-

delo, comunitario o estratégico, en base al que reorganizar los CFP. Los actores han confirmado una vez más la concepción formativa de las figuras/funciones del CFP y, por lo tanto, también del director, y se sitúan a favor de una visión del Centro entendido como *comunidad formadora*. El director no puede ser imaginado fuera del grupo de los formadores y tendrá que colaborar con una serie de figuras: el coordinador del Centro, el coordinador de sector, el coordinador de proyecto, el coordinador de las actividades de orientación, el detector del mercado del trabajo, el formador.

El CCNL nada dijo de las *habilidades/dotes* que el director de un CFP debería poseer. También sobre esto la búsqueda ha provisto su aportación. La dote considerada como muy prioritaria es la capacidad de relaciones humanas. Capacidad de gestión, responsabilidad, innovación, relaciones públicas son otros requisitos de valor del papel directivo. No podrán ser descuidadas cualidades de comunicación, animación, proyectividad, valoración.

En cuanto a *los requisitos de acceso*, los trabajadores son divididos si confirman la suficiencia del diploma de escuela secundaria superior o tienen un *título universitario*. Esta grieta ha dejado libres a los sujetos de la contratación colectiva a un paso hacia la solicitud de un título universitario único si la formación profesional quiere mantenerse a niveles comparables con los otros sectores del sistema educativo y con otras organizaciones similares.

Los trabajadores presentan como condición para el acceso una experiencia en actividad formativa: en otras palabras, el director es sustancialmente un formador, no llega a ser principalmente un manager, aunque tendrá que adquirir competencias empresariales. Al mismo tiempo, y es un dato *nuevo* adquirido en la investigación, se solicita conocimiento de organización empresarial, una *experiencia directiva*, competencias económico-administrativas.

El CCNL no decía nada sobre el *reco-rrido formativo* del director, pero la investigación ha permitido llenar esta laguna. Su itinerario formativo se sitúa en un nivel de formación finalizada en un servicio. Ésta estará focalizada en actividades de cursos y experiencias de formación. El área sobre la que más se debería concentrar la acción formativa es la operativo-directiva, seguida de la técnico-profesional y de la administrativo-gerencial.

3.3. El directivo de la formación profesional de 2000

Sobre la base de la reflexión siguiente y teniendo en cuenta la reforma en acto, se puede decir que en la formación profesional el director es la figura responsable del Centro polivalente de servicios formativos, garantiza la cohesión con las direcciones del ente, preside a través del *team* directivo la actividad del Centro en todos sus aspectos, cuidando de modo particular las relaciones externas y el clima interior (Nicoli, 2004; Malizia et alii, 2004). Sus *competencias clave* son:

- presidencia del territorio y las relaciones sociales;
- gestión de las dinámicas propias del organismo formativo;
- gestión de los recursos;
- presidencia del área jurídico-financiera y contractual;
- gestión de las informaciones, cuidado del clima organizativo y la cohesión con la declaración de valores y el proyecto formativo del ente;
- gestión de los recursos humanos, atribución de encargos y presidencia del *team*;
- planificación y programación;
- dirección, control y valoración de la calidad.

Globalmente se pueden indicar *cinco* posibles funciones que deberían ser gestionadas de modo integrado para conseguir un servicio escolar de calidad:

- la función técnica que consiste en el empleo de técnicas válidas de gestión (planificación, gestión del tiempo, coordinación, programación y organización...). Una buena gestión técnica del trabajo formativo es indispensable para el funcionamiento de los CFP, en cuanto asegura un sentido de fiabilidad, continuidad y eficiencia;
- la función de gestión de las relaciones humanas que se expresa en la capacidad de relacionarse con las personas, se ejercita en el sostenimiento de la mejora y tiene como base la motivación y el desarrollo de los alumnos y del personal, a partir del docente, en

la perspectiva de la colegialidad y la autonomía;

- la función educativa en sentido estricto que deriva del conocimiento experto de la instrucción y la formación y hace percibir al directivo como líder reconocido por los mismos docentes (formador de enseñantes en cuanto tiene una gran experiencia didáctica madurada en el campo);
- la función simbólica, que parte de la función de «jefe», con la que el directivo es percibido en su papel de representar la unidad del CFP. En particular esta fuerza simbólica se expresa en la capacidad de finalización, de visión, o de hacer entender el sentido de las cosas, de indicar las prioridades, de orientar e identificar los diversos componentes de la escuela e interpretar sus sentimientos y expectativas;
- la función cultural, que es la fuerza clave para crear una identidad compartida alrededor de los valores distintivos del CFP y para insertar a los nuevos colaboradores y estudiantes, para construir a un pensamiento común y una «comunidad moral.» La tarea del liderazgo como construcción de cultura es la de infundir valores, creando el orden moral que vincula el líder a las personas alrededor de él.

Practicar las funciones simbólica y cultural representa hoy la base para la construcción de una comunidad formativa de éxito y atraviesa dinámicamente todas las otras dimensiones «ordinarias» del trabajo educativo (técnica, humana y educativa).

El liderazgo debe ser practicado en función del *contexto*. Para dirigir un Centro eficazmente hace falta tener en cuenta diferentes posibles estrategias:

- la que se basa en el cambio, en la que las diversas partes actúan en nombre de relaciones de fuerza y de conveniencias recíprocas;
- la que se basa sobre la construcción, como oferta de condiciones que permiten crecer con un esfuerzo común;
- la que se basa en la unión, como capacidad de valorar las relaciones entre las personas a partir del reconocimiento del liderazgo;
- la basada en la unión, como reconocimiento de un «nosotros» y de la autoridad moral del líder en nombre de ideas y valores comunes.

El personal directivo debería crear las siguientes *condiciones*:

- desarrollar los valores comunes, transformando los colaboradores de subordinados (que responden a procedimientos y a reglas) en una comunidad de líder (que responden a ideas y valores);
- construir en ellos capacidad de iniciativa, de autocontrol, autogestión y de autoresponsabilidad;
- desarrollar el *empowerment* (asignación de poder) por la delegación y el estímulo de la iniciativa, pero también pidiendo cuenta de los resultados;
- expresar capacidad de realización, pasando de un poder *sobre* a un poder

para, del control a la influencia y a la facilitación;

- desarrollar la colegialidad como estrategia y no como simple cumplimiento, a partir del ejemplo personal de cooperación, del reconocimiento de los colaboradores, de la coherencia con respecto de los valores proclamados;
- enfatizar la motivación intrínseca de las personas con respecto a la extrínseca (recompensas económicas o materiales);
- asumir una orientación hacia la calidad como elemento distintivo del servicio del CFP;
- valorar la sencillez, con respecto de las arquitecturas organizativas complejas;
- reflexionar en la acción, evitando una 'navegación a vista' y promoviendo la confrontación sobre las buenas prácticas y la búsqueda educativa.

Dirección del autor: Guglielmo Malizia. Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Piazza Ateneo Salesiano. 00139. Roma. Email: malizia@ups.nobe.it

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30-V-2005

Bibliografía

- BENADUSI, L.; CATALDI, P. y CENSI, A. (a cura di) (1997) Riforme: una lettura sociologica, *Scuola Democratica* 20: n. 2/3, pp. 5-254.
- BERTAGNA, G. (2001a) L'essenziale e l'accessorio, *Scuola e Didattica*, 46, 13, pp. 8-17.
- BERTAGNA, G. (2001b) La fretta fa i micini ciechi, *Scuola e Didattica*, 46, 14, pp. 8-13.
- BERTAGNA, G. (2001c) Fare i conti con la riforma, *Nuova Secondaria*, 18, 10, pp. 8-15.
- BERTAGNA, G. (2003a) La scuola tra «theoria», «téchne» e apprendistato. Limiti e virtù di un (dis)adattamento epistemologico, *Orientamenti Pedagogici*, 50, 2, pp. 215-240.
- BERTAGNA, G. (2003b) Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione. Osservazioni al documento di Astrid, *Nuova Secondaria*, XX, 9, pp. 102-112.
- BERTAGNA, G. (2003c) Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti, *Nuova Secondaria*, XX, 10, pp. 22-32.
- CAPALDO, N. y RONDININI, L. (2002) *La scuola italiana al bivio* (Trento, Erickson).
- CONFINDUSTRIA (2003), *Istruzione e formazione professionale e licei tecnologici. Il punto di vista delle imprese*, 16 aprile, Paper, Roma.
- CRESSON, E. y FLYNN, P. (1995) *Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva* (Bruxelles, Commissione Europea).
- DELORS, J. (a cura) (1997) *Nell'educazione un tesoro* (Roma Armando).
- IZZO, D. (1999) *Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica* (Pisa, Edizioni ETS).
- MALIZIA, G. et alii (1996) *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della Formazione Professionale* (Roma, CNOS-FAP).
- MALIZIA, G. y NANNI, C. (1998) Il mosaico delle riforme. Luci e ombre di un disegno, *Orientamenti Pedagogici*, 45, pp. 773-794.
- MALIZIA, G. y NANNI, C. (2001) Il riordino dei cicli: una difficile attuazione, *Orientamenti Pedagogici*, 48, pp. 190-215.

- MALIZIA, G., NICOLI, D. y PIERONI, V. (a cura) (2002) *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale* (Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP).
- MALIZIA, G. y NANNI, C. (2003) Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003, *Orientamenti Pedagogici*, 50, n. 5, pp. 873-904.
- MALIZIA, G. et alii (2004) Conclusioni generali, pp. 344-377 en CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA CSSC, *Dirigere e coordinare le scuole* (Brescia, La Scuola).
- MALIZIA, G. y CICALTELLI, S. (2004) Dirigere e coordinare nel nuovo sistema di istruzione e di formazione, pp. 259-288, en CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA. CSSC, *Dirigere e coordinare le scuole*, (Brescia, La Scuola).
- NANNI, C. (2003) *La riforma della scuola: le idee, le leggi* (Roma, LAS).
- NICOLI, D. (2003) Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale, *Professionalità*, 23: 75, pp. XI-XXIV.
- NICOLI, D. (2004) Il direttore dei Centri di Formazione Professionale CONFAP, pp. 65-86, en CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA. CSSC, *Dirigere e coordinare le scuole* (Brescia, La Scuola).
- NICEFORO, O. (2001) *La scuola dell'ulivo* (Roma, Ruggero Risa).
- Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Secondo Ciclo di istruzione e determinazione dei livelli essenziali di prestazione per gli Istituti dell'istruzione e della formazione professionale* (27-28 febbraio 2003), Paper, Fiuggi.
- Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. N. 672 del 18 luglio 2001* (2002), «Annali dell'Istruzione», XLVII, n. 1/2, pp. 3-176.
- Rapporto di base sulla politica scolastica italiana (1998) *Educazione Comparata* 9, pp. 65-119.
- RIBOLZI, L. (a cura di) (1999) *Il dirigente scolastico* (Firenze, Giunti).
- SACCHI, G. C. (2003) La riforma della scuola tra Stato, regioni, Enti locali e organi collegiali, *La Scuola e l'Uomo*, 60: 3, 54-60.
- SANDRONE BOSCARINI G. (2004) Un percorso di lettura della riforma del sistema educativo nazionale, *Isre*, XI: 2, pp. 9-29.
- SCURATI, C. y CERIANI, A. (1994) *La dirigenza scolastica* (Brescia, La Scuola).
- TROPEA, A.. (1999) *Un profilo professionale nuovo*, pp. 29-109 en RIBOLZI, L. (ed.), *Il dirigente scolastico* (Firenze, Giunti).

Resumen:

El liderazgo en las instituciones de formación profesional.

El caso italiano.

A partir de una investigación, a nivel nacional, dirigida por el autor del artículo se describe el liderazgo del director en centros generalmente poco estudiados como son los de Formación Profesional.

Las aportaciones del trabajo en cuanto a roles, funciones y competencias de la dirección de estos centros se ven enriquecidas por dos hechos: la contextualización e incardinación en el sistema escolar italiano y el trabajo empírico.

Descriptor: dirección escolar, dirección de centros de Formación Profesional, Formación Profesional, sistema escolar italiano.

Summary:

Leadership in vocational training institutions. The Italian case.

From a nation-wide research, directed by the author of this paper, we describe the headship leadership in centres which are scarcely studied, such as Vocational Training.

The contributions of this paper as regards the roles, functions and competences of those centres' headships

are enriched by two facts: the contextualization and the inclusion in the Italian educational system and in the empirical research.

Key Words: Educational headship, headship in centres for Vocational Training, Vocational Training, Italian educational system.

(Traducción: Francisco Javier Jiménez Ríos. Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada.)

