

Tony Bush
Rebecca Cheung
Neil Dempster
Bev Flückiger
Joseph Flessa
José María García
Stephan Huber
Sonia Ben Jaafar
Greer Johnson

Susan Lovett
Cristóbal Madero
Rick Mintrop
Kobus Mentz
Miguel Órdenes
Margaret Terry Orr
Margarita Poggi
Katrina Pollock
Santiago Rincón Gallardo

Marius Schwander
Guri Skedsmo
Charles Slater
Donna H. Swapp
Don-Seng Tan
Annette R. Walker
Michelle D. Young

CÓMO CULTIVAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO

TRECE MIRADAS

EDITORES

JOSÉ WEINSTEIN y GONZALO MUÑOZ



EDICIONES
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES



EDICIONES
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

CÓMO CULTIVAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO

TRECE MIRADAS

Tony Bush
Rebecca Cheung
Neil Dempster
Bev Flückiger
Joseph Flessa
José María García
Stephan Huber
Sonia Ben Jaafar
Greer Johnson

Susan Lovett
Cristóbal Madero
Rick Mintrop
Kobus Mentz
Miguel Órdenes
Margaret Terry Orr
Margarita Poggi
Katina Pollock
Santiago Rincón Gallardo

Marius Schwander
Guri Skedsmo
Charles Slater
Donna H. Swapp
Oon-Seng Tan
Annette R. Walker
Michelle D. Young

José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores); et al/ Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas

Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle), 2018

1ª edición

Colección Educación

Incluye introducción de José Weinstein (Director Cedle) y Gonzalo Muñoz (Facultad de Educación UDP) antecedente de los autores y referencias bibliográficas. El contenido de este libro fue desarrollado por el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, gracias a la colaboración de connotados académicos de distintos países del mundo y es el tercero de la serie Liderazgo Educativo.

Materias:

Formación en liderazgo escolar
Gestión educativa
Liderazgo directivo
Docentes, directivos escolares
Mejoramiento escolar

CÓMO CULTIVAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO: TRECE MIRADAS

José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores)

Primera edición: diciembre 2018, distribución gratuita

Primera reimpresión: enero 2019

Inscripción N° XXXX en el Departamento de Derecho Intelectuales

ISBN: XXXXX

Universidad Diego Portales

Dirección de Publicaciones

Avda. Manuel Rodríguez Sur 415

Santiago de Chile

Edición de contenido: Carmen Cecilia Díaz G.

Traducciones: Cristóbal Santa Cruz

Diseño: Alejandro Esquivel R.

Producción: Lorena Ramirez

www.cedle.cl

Impreso en Chile por Salesianos Impresores S.A.

La elaboración de este documento procuró el uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en español. Con el objetivo de evitar la sobrecarga gráfica que implica utilizar en español o/a; los/las y otras formas referentes al género, se optó por el uso de la forma masculina en su acepción genérica tradicional, en el entendido de que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres.

Índice

Introducción.....	05
José Weinstein C. – Gonzalo Muñoz S.	
Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales.....	23
Tony Bush	
Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas.....	35
contemporáneas en Estados Unidos	
Michelle Young	
Selección y formación de líderes escolares: el enfoque de Singapur.....	84
Oon-Seng Tan	
Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde.....	109
América Latina	
Margarita Poggi	
Los recursos personales para liderar escuelas: la experiencia de Ontario	140
Katina Pollock, Annette Walker, Donna Swapp, Sonia Ben Jaafar	
Desarrollo de liderazgo para directores de escuelas indígenas.....	172
en Canadá	
Joseph Flessa	

Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde América Latina

Margarita Poggi¹

Enfrentados a demandas cada vez más complejas, quienes ejercen la función directiva asisten a dos momentos relevantes en su carrera como líderes escolares: el inicio de la trayectoria y el desarrollo y progreso de la carrera en el tiempo. La singularidad y exigencia del liderazgo escolar, especialmente en un escenario educativo como el de América Latina, hace urgente contar con procesos de formación integrales. Estos debieran hacer posible iniciarse con eficacia en la conducción, sobre todo en lo referido a la relación con los docentes y, una vez en el cargo, consolidarse a través de apoyos formativos que enfatizen el acompañamiento en la tarea y una constante reflexión en torno a las prácticas cotidianas.

En los sistemas educativos de América Latina han tenido lugar dos procesos que han mejorado la situación educativa de la región en las últimas décadas y que resultan auspiciosos desde la perspectiva del derecho a la educación. El primero, remite a la sanción de leyes que aumentaron progresivamente la cantidad de años de la etapa obligatoria –en un primer momento en la educación básica y en una segunda etapa en la educación secundaria– y la ampliación consecuente de la oferta educativa, lo cual implica la atención masiva de adolescentes y jóvenes que previamente no asistían a la escuela. El segundo proceso, se evidencia en la inclusión paulatina y continua de diversos sectores sociales de nivel socioe-

1. Directora de la Sede Regional Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IPE) UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

conómico bajo o muy bajo, antes excluidos en los sistemas educativos. Ambos procesos, desde la perspectiva del derecho a la educación, resultan altamente alentadores, ya que implican en promedio más años de estudio y más sectores sociales incluidos.

Pese a lo anterior, existen todavía fuertes retos para concretar el ejercicio pleno de este derecho. Uno de ellos, quizás el de mayor relevancia, es el de lograr que quienes acceden a los niveles obligatorios, permanezcan en ellos y completen sus estudios, habiendo logrado aprender lo que la escuela se propuso enseñarles. Esta cuestión abre también interrogantes sobre la relevancia del contenido a enseñar y aprender, teniendo en cuenta la diversidad social, cultural y lingüística de los niños, niñas y jóvenes que hoy transitan por los distintos niveles de cada sistema educativo de los países de la región.

De manera simultánea al desarrollo de los procesos mencionados, el papel de las escuelas y de sus directivos ha ido acrecentando su visibilidad, al tiempo que innumerables investigaciones y estudios internacionales y regionales han señalado que la calidad del liderazgo produce diferencias significativas en los procesos formativos de estudiantes, en el crecimiento profesional de los docentes y en los resultados académicos de las instituciones escolares.

Así, liderazgo y gestión escolar se han constituido en campos estrechamente relacionados, especialmente cuando se piensa su importancia en la construcción de la cultura escolar. Más precisamente, una importancia orientada al desarrollo pleno y la formación integral de niños, niñas y jóvenes –y, en particular, de sus capacidades cognitivas– para posibilitar su futura integración activa en la esfera pública.

Reconocida la importancia de la función directiva en las instituciones escolares frente a demandas cada vez más complejas, los requerimientos de una formación para el acceso a los cargos y la implementación de acciones formativas en servicio resultan fundamentales (Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa, 2015a).

Al mismo tiempo, muchos de los estudios sobre el liderazgo eficaz señalan que no hay fórmulas únicas ni universales aplicables en cualquier contexto. Esto se debería a la singularidad de la tarea, las tradiciones de los sistemas educativos y de sus niveles, las culturas académicas y las trayectorias profesionales de los directores, entre otros aspectos.

Las dificultades para codificar prácticas complejas (CEPPE, 2009), como son aquellas que desarrollan los directivos escolares, plantean exigencias importantes a los procesos de formación, a partir de los cuales los docentes acceden a los cargos de conducción y se consolidan a partir de la experiencia. Por ello, una de las claves de la formación se relaciona con el modo de abordar la distancia entre la prescripción, ligada a la definición del puesto de director², y las prácticas reales que se desarrollan en las instituciones escolares.

Este capítulo se centrará en reflexiones sobre algunas características de las prácticas que son menos frecuentemente abordadas en los programas de formación. Dichas reflexiones se agrupan en dos momentos relevantes de la carrera de directores, aun cuando no hay una distinción concluyente e irrefutable entre uno y otro: el inicio de la trayectoria como director y el desarrollo y progreso de la carrera directiva en el tiempo

Entre los aspectos de las prácticas vinculados con el acceso e inicio de la trayectoria como director, se abordarán los siguientes: la ambigüedad frente a la salida del aula, la construcción de la asimetría desde un liderazgo democrático, la consolidación de un equipo de trabajo, la construcción del proyecto institucional, el manejo de las temporalidades (el corto y el mediano plazo) y, por último, el cambio en la unidad de acción/intervención que supone un viraje desde el aula hacia la institución, en el contexto del sistema educativo.

En lo que refiere a aspectos relacionados con el desarrollo y progreso de la carrera directiva en el tiempo, en particular en el caso de directores experimentados., e plantearán los siguientes aspectos: la multiplicidad de tareas, el regreso al aula desde el liderazgo pedagógico, la rutinización / burocratización de las prácticas y la evaluación en la institución y de la institución.

A continuación, se abordará la distinción entre directores experimentados y expertos marcando la importancia que los programas de formación pueden producir en este sentido.

2. El uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una preocupación presente en la redacción de este capítulo. Es sabido que no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la mejor manera de hacerlo en español. En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género, con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, he optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica.

Si bien las reflexiones que se presentan en este capítulo no necesariamente deben traducirse de manera lineal, simple o esquemática en contenido de los programas de formación, ellas pueden contribuir a una visión más integral del liderazgo y aportar pistas para comprender el complejo proceso de apropiación y construcción de un estilo de conducción orientado a producir cambios en la cultura escolar, que posibiliten mejorar procesos y resultados del conjunto de actores que integran cada institución escolar. Asimismo, pueden brindar orientaciones para la reflexión, particularmente para quienes diseñan programas de formación, tanto en relación con los contenidos como con las capacidades que deben ser desarrolladas.

1. El director novel: reflexiones en torno a la fase inicial del desempeño

La investigación sobre directores noveles es relativamente reciente y todavía escasa en América Latina, según lo evidencian distintos estudios sobre la temática (García Garduño et al., 2011; Weinstein et al., 2016). Sin embargo, ella resulta clave para comprender las problemáticas y desafíos que enfrentan quienes acceden por primera vez a cargos directivos.

Las prácticas que pueden tener lugar cuando se ha accedido al cargo pueden resultar variadas, como también lo son las experiencias previas en la trayectoria profesional de los directores noveles, pero los estudios citados destacan, entre otras cuestiones, el “*shock* de realidad” que caracteriza esta etapa inicial, así como la sorpresa que provocan diversas situaciones cotidianas escolares. Las razones pueden deberse a distintos factores, como el escaso conocimiento de algunas cuestiones fundamentales acerca de las tareas que el nuevo cargo implica, de las normativas que lo regulan y/o de las características de la cultura institucional del centro escolar al que llegan por el nombramiento que formalmente les asigna el cargo.

En cualquier caso, cabe mencionar que cuanto menor resulte el grado de anticipación de las tareas y funciones que deben realizarse en el primer tiempo de socialización en el cargo, mayor será el grado de sorpresa y la necesidad de reacom-

dación respecto de las expectativas iniciales. Esta distancia entre la anticipación y las expectativas, por un lado, y el ejercicio concreto del cargo, por el otro, resulta clave por lo tanto para ser tratada en la formación inicial de los futuros directores.

Distintas cuestiones pueden abordarse en relación con esta primera etapa, algunas de las cuales serán presentadas a continuación. Por supuesto, cabe señalar que no todas pueden tener la misma relevancia para un director novel ya que siempre se trata de un grupo heterogéneo con características diversas dependiendo de si fue reclutado dentro de la misma institución o proviene de otra, de su trayectoria profesional previa y el tipo de cargos en los que se ha desempeñado, del conocimiento de la comunidad o de algunas de sus rasgos, del grado de comodidad en el manejo de la autoridad, de las formas de construir poder en la institución y de las fuentes a las que recurre para ello, entre otros aspectos.

1.1. La ambigüedad frente a la salida del aula

El ascenso a cargos directivos es casi la única vía para avanzar en la carrera docente, tal como se encuentra actualmente estructurada en numerosos países de la región, por lo que las motivaciones de los docentes para este ascenso pueden ser múltiples, complementarias o, en algunos casos, excluyentes entre sí. A ello se debe que sea posible encontrar una amplia gama de situaciones que van desde docentes que “no ven el momento de dejar el aula” porque, tras una larga trayectoria desean ampliar y mejorar su carrera (en algunos casos incluso por un cierto cansancio en relación con el trabajo en ese ámbito), hasta otros que se presentan a las instancias formales para ascender como única alternativa para progresar en la carrera. Al mismo tiempo, algunos no adoptarían esta decisión, si la continuidad en el aula se tradujera también en un ascenso o mejora significativa en las condiciones laborales.

Desde la perspectiva de los sistemas educativos, en términos generales, la opción directiva parece constituir más un premio a la antigüedad que una valoración de los conocimientos y capacidades para gestionar una institución escolar.

En consecuencia, puede hallarse un amplio abanico de actitudes y posiciones entre quienes acceden al cargo directivo: desde el deseo de “fugarse” del aula, pasando por la búsqueda de nuevas experiencias que renueven el compromiso con la educación, hasta la añoranza por “la clase” perdida o el grupo de estudiantes, entre otras.

En muchos casos estas actitudes no se encuentran solo *entre* distintos docentes ya que, por lo menos algunas de ellas, pueden atravesar las elecciones de una misma persona. Esto hace más difícil aún la transición del puesto docente al directivo, al menos en aquellos casos en donde llegar a ser director o directora supone dejar de lado las tareas frente a los estudiantes.

Dado lo anterior, la construcción de una nueva identidad profesional, como lo supone tanto el acceso a un cargo directivo como el desempeño en el puesto en su fase inicial, sin duda está teñida por las razones que fundamentan la elección.

Si bien la formación no puede ni debe proponerse el análisis personalizado de estas cuestiones, el abordaje colectivo de las distintas motivaciones –y las condiciones sistémicas que pueden servirle de fundamento– contribuirá a esclarecer y fortalecer la identidad profesional que necesariamente debe ser construida en esta nueva etapa. Dicha identidad, se encontrará sin duda, moldeada por la diversidad de representaciones, preconcepciones y aspiraciones que los directores noveles tienen previo al acceso al cargo, los cuales pueden luego ser confirmados o modificados a partir del ejercicio real de las tareas.

1.2. Construcción de la asimetría desde un liderazgo democrático

En el aula, la relación entre el docente y los estudiantes es asimétrica aunque ciertamente transitoria –debido entre otras cosas al dominio de un campo específico del saber, al conocimiento didáctico para su transmisión y la planificación, gestión y evaluación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Poggi, 1995). Pero el momento del acceso al nuevo puesto de trabajo supone la construcción de otra asimetría. Se trata de conquistar un estado diferente, en relación con el ya conocido como docente, tanto desde la propia percepción, como desde aquella que conforman los otros adultos que asisten cotidianamente a la institución escolar. Y es probablemente esta última mirada, la que contribuye a consolidar un liderazgo reconocido como “experimentado”, ya que el rol no es solo validado por el puesto formal ocupado en la escuela, sino por el estilo de conducción real desplegado en la cotidianeidad escolar. En ese sentido, es necesario considerar cuestiones vinculadas al estatus del director cuando accede al cargo. Y, consecuentemente, a las relaciones de poder que se configuran tanto entre los adultos y los estudiantes, así como solo entre personas adultas.

Generalmente definido por la normativa como la máxima autoridad de la institución escolar y, en definitiva, responsable último y excluyente de lo que allí acontece (UNESCO, 2014), a los directores se les solicita no solo el ejercicio de una práctica eficaz y democrática sino la construcción de un estilo de liderazgo distribuido.

En otras palabras, se trata de establecer una distancia en relación a otros profesionales de la institución escolar que hasta antes de asumir el cargo eran pares (aún si se proviene de otra escuela) y, a la vez, buscar intencionadamente la construcción democrática de una modalidad de liderazgo que no se caracteriza solo por ser una cualidad individual, sino grupal y organizacional. Esto implica procesos más complejos a la hora de tomar decisiones estratégicas y con relación a la delegación de responsabilidades. Se presenta en consecuencia una tensión entre la “soledad” intrínseca al cargo desde la definición reglada, cuestión que se contrapone a la construcción de ciertos acuerdos comunes. Esto supone el reconocimiento de los distintos intereses que sostienen distintas personas y grupos en la institución, los que deben ser mediados desde una distancia óptima sin reglas ni definiciones precisas, que no permanece estática en el tiempo y que debe acomodarse a la dinámica institucional.

Tampoco resulta simple abordar esta temática en la formación de los directores, pero si ésta se centra en las nuevas prácticas que supone el acceso al cargo, se asocia entonces a otras mencionadas en esta sección del presente capítulo.

1.3. La consolidación de un equipo de trabajo

La existencia de múltiples enfoques sobre el liderazgo dificulta en ocasiones encontrar una única definición (Murillo, 2006; Weinstein, 2016). Sin embargo, el tema de la construcción y/o consolidación de los equipos de trabajo en las instituciones escolares aparece recurrentemente en las distintas orientaciones. Más o menos subrayada, la temática está presente como una de las cuestiones relevantes que deben ser atendidas en la gestión escolar. Particularmente, ciertos atributos del liderazgo (democrático, compartido, distribuido, entre otros) van acompañados de la necesidad de promover equipos de trabajo colaborativo, en torno a cuestiones clave de la institución escolar.

Puede ocurrir que la modalidad de trabajo en equipo constituya una característica de la escuela en la que asume el nuevo director, por lo que solo deberá fortalecerla. Sin embargo, en el caso de que ésta no sea un rasgo característico del trabajo institucional, resulta importante que el nuevo director contribuya a conformarla desde el mismo momento en que asume el cargo.

El trabajo en equipo no implica el logro de consensos absolutos, sino que supone por asegurar mínimos acuerdos sobre un conjunto de valores, creencias, conocimientos, normas, rutinas y prácticas que contribuyen a dar forma a la cultura colaborativa. Cuando la colaboración incluye también procesos de apertura y participación no solo en el interior de la institución, sino con el medio social próximo, la escuela se vuelve más permeable a las características de la comunidad en la que se encuentra inserta. Se trata en definitiva de poner énfasis en las interacciones colectivas en contextos situados.

Sin embargo, aquellos que han analizado las *culturas profesoras* –es decir, las formas de relación y asociación entre colegas, modeladas por la arquitectura institucional y la organización escolar– han detectado dos tipos de cultura que atentan contra el trabajo en equipo y la cultura colaborativa: el individualismo y la balcanización, (Hargreaves, 1996). A estas alturas, ya no llama la atención que en los estudios desarrollados en la región respecto al uso y distribución del tiempo, resultan significativas las actividades de directivos vinculadas con la tarea de los docentes (Murillo y Román, 2011). Aún más, la gestión del clima, la convivencia y la gestión institucional aparecen como las actividades más frecuentes que realizan los directores noveles según una investigación reciente desarrollada en Chile (Weinstein, Cuéllar, Hernández y Fernández, 2016).

En otro estudio desarrollado en escuelas mexicanas, cuando se indagó acerca de los problemas que tienen los directores durante su primer año de servicio, luego de las dificultades con las tareas burocráticas, destacan aquellos problemas que tienen con los docentes, ya sea por falencias en la administración al no cubrir todos los cargos o la plantilla, u otras vinculadas con los estilos de trabajo y compromiso con la institución de los docentes que la integran (García-Garduño, Slater y Lopez-Gorosave, 2010).

Aunque no siempre las investigaciones coinciden en los modos de categorizar las tareas de la dirección escolar puede constatarse que las relaciones profesionales y vinculares con los docentes en la institución escolar constituye una temática relevante para el director novel, ya que ella se encuentra ineludiblemente asociada a la construcción de una nueva asimetría, según se mencionó anteriormente. De allí también la relevancia que tiene este tema en la formación inicial de los directores.

1. 4. La construcción del proyecto institucional

Con variaciones lingüísticas en los distintos países de América Latina, para partir el análisis de la extensión en el uso de la noción de “proyecto institucional” durante las últimas décadas, se hace necesario problematizar este dispositivo desde un enfoque instrumental a una perspectiva micro política. Asimismo, resulta clave analizar la razón de su importancia en la etapa inicial del ejercicio de la función de un director novel.

Respecto de la primera cuestión, parece relevante recordar que toda política es ciertamente reconstruida y recreada en cada contexto específico. La institución escolar es, sin duda, un espacio micropolítico, aunque se despliega en el marco de ciertas condiciones externas que definen y delimitan su accionar. La interpretación y traducción de las políticas (o de sus principales lineamientos), en términos de S. Ball (Avelar, 2016) son efectivamente producidas en la institución escolar, ya sea por alineación, oposición u omisión frente a aquellas.

El proyecto institucional es más que una herramienta, o debería serlo. Remite a acuerdos sobre las características de la institución escolar, su propuesta formativa para los estudiantes que a ella asisten y para los profesores que en ella trabajan. De hecho, cuando exclusivamente se constituye en la herramienta formal que las instancias de gobierno o la supervisión solicitan a los directores escolares, puede perder parte de su riqueza, especialmente cuando acota o prescinde de la discusión colectiva, organizada y promovida por directores, para delinear sus principales características.

Esté formalizado o no, toda institución tiene un proyecto. Ello no significa que ese proyecto se caracterice en todas las oportunidades por su coherencia, relevancia y establecimiento de prioridades, aunque en muchos casos, cabe reconocerlo, esas sean sus características.

El proyecto permite que una escuela se muestre como en su especificidad como una totalidad coherente especificando su sello propio más que lo que la asemeja formalmente a cualidades compartidas por el conjunto de las instituciones de un sistema educativo. En ese sentido el proyecto institucional supone anticipación, reflexión sobre lo actual y representaciones acerca de lo que se quiere sostener o cambiar. Supone también pensamiento y acción sobre el tiempo a fin de poder orientar y direccionar el proceso en el presente.

Un proyecto institucional requiere pensar y poner en acción diversas temáticas. Asimismo, requiere desarrollar y promover las prácticas que permitan reconocer y encontrar algunas huellas o marcas en los estudiantes luego de concluido el nivel del sistema educativo del cual la institución forma parte. En ese sentido contar con un proyecto educacional es una tarea que involucra al equipo docente –y más ampliamente– a los adultos, liderados por su director. En definitiva, el proyecto provee de sentido a la experiencia escolar (o debe proveerlo), tal como Dubet y Martucelli (1998) lo definieran tiempo atrás. Según estos autores, el hecho de que la experiencia escolar tenga sentido para los estudiantes implica un trabajo de doble vía: por un lado, de aquellos sujetos que constituyen una identidad, una coherencia y un sentido para la cotidianidad que tiene lugar dentro de la escuela. Pero, por otro lado, también supone que se combinan lógicas de acción que no pertenecen solo a los sujetos, sino que corresponden a elementos estructurales del sistema escolar. Ampliando esta noción, puede decirse que el sentido de la experiencia no puede ni debe analizarse solo en relación con los estudiantes, sino que resulta pertinente para comprender los modos de interacción del conjunto de actores que integran la institución.

Visto lo anterior, el proyecto institucional discutido y construido de un modo colaborativo, aunque no exento de conflictos, puede funcionar como un catalizador para la interacción de la comunidad escolar. Cuando se siente y percibe el orgullo de pertenecer a tal o cual escuela, tanto por parte de los estudiantes como de los adultos, algo de ese sentido organizador de la cotidianidad está presente.

El grado de conocimiento de la cultura institucional es fundamental para liderar este proceso y por ello es de relevancia para un director novel. Ya sea porque acuerde con ciertos rasgos, o porque se proponga impulsar otros,

una fase de conocimiento e inmersión resulta imprescindible. Conocer y “hablar” el lenguaje institucional le permitirá sostener fortalezas y promover cambios.

1. 5. El manejo de las temporalidades: el corto y el mediano plazo

El tiempo constituye uno de los aspectos asiduamente olvidados en la formación de directores y añade a múltiples facetas, algunas de las cuales abordaremos en este capítulo.

Por una parte, cuando se indaga acerca de la utilización de su tiempo, los directores noveles se caracterizan por ocuparse más de las cuestiones urgentes que de los aspectos estratégicos propios de la gestión escolar. La simultaneidad e inmediatez de las tareas que deben atender constituyen algunos de los rasgos comunes (Poggi, 2001). Brevidad, variedad, diversificación, discontinuidad, fragmentación y superposición son algunos de los términos con los que los directores caracterizan su cotidianeidad (volveremos a ellas más adelante).

Por otra parte, además del manejo cotidiano del tiempo, la consideración del mediano y largo plazo resultan importantes desde la perspectiva del liderazgo. La mirada estratégica es necesaria para la institución, ya sea para mantener y reforzar ciertos rasgos como para modificar otros e introducir novedad. En particular, ello resulta importante para el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, dado que nadie como el director ocupa un lugar privilegiado para contribuir a una mirada común, especialmente con el equipo de docentes de la escuela. Pensar el trabajo de los docentes, por ciento secuenciado según cada ciclo escolar, dotándolo de sentido en relación con las experiencias de aprendizaje que construyen un proceso formativo, exige una mirada que se extienda más allá y tome en consideración el nivel del sistema educativo en el cual la institución está integrado.

Respecto a las urgencias que impone la tarea, tanto internas como externas, es importante el abordaje de estrategias que permitan aprender el tiempo de y para la reflexión. Esta cuestión constituye un elemento clave en el liderazgo, y seguramente marca una diferencia entre el novel y el experimentado.

Tal vez un signo de las capacidades ya consolidadas que caracterizan al director experimentado tiene lugar cuando, en el mediano plazo, las cuestiones más estratégicas comienzan a ganar tanta importancia en el desempeño cotidiano como lo urgente, algo a lo que los directores difícilmente puedan renunciar, dada cierta dinámica de funcionamiento de los sistemas escolares. La posibilidad de anticipar tareas que tienen lugar en algún momento del año, caracterizado por el flujo del ciclo escolar; la organización de estrategias de apoyo al aprendizaje, el abordaje de situaciones clave como los momentos de evaluación de estudiantes y las decisiones asociadas a la promoción al año escolar siguiente. A ello se suan aspectos complejos como la evaluación de los docentes y otro personal de la institución y su profesionalización, constituyen solo algunos ejemplos que muestran –según para qué y cómo se resuelvan en cada institución– que lo impostergable modifica su foco y adopta otro espesor en la cotidianidad de un director.

1.6. El cambio en la unidad de acción/intervención: del aula a la institución, en el contexto del sistema educativo

Una de las cuestiones que distintos estudios señalan como característica reconocida por los propios directores que acceden al cargo, se relaciona con la amplitud de las tareas que deben desarrollar en el nuevo puesto. Volveremos sobre el tema más adelante, pero en este apartado se hará referencia a un grupo específico de tareas vinculadas con una particular ampliación de la mirada de análisis e intervención requerida para cualquier director novel.

En principio, asumir como director en una institución escolar supone salir de la estancia más o menos confortable y conocida del aula, la cual, aunque es compleja, ha estado presente desde la formación inicial de cualquier docente y se ha fortalecido a lo largo de su trayectoria profesional- para considerar ya no el aula sino la escuela, como unidad de análisis y acción.

Asimismo, la institución como tal está integrada en un sistema como es el educativo, con las autoridades de gobierno (intermedias como la supervisión o inspección, autoridades locales, subnacionales y nacionales, según cuál sea el modo de organización de cada sistema), con sus mecanismos instituidos de comunicación y con un conjunto de normativas y reglas formales e informales que la caracterizan.

Además de las nuevas tareas que debe emprender en la escuela en relación con los docentes que trabajan en ella (algunas de las cuales ya se han mencionado en relación con el trabajo en equipo y la construcción del proyecto), ser director implica también atender a distintos colectivos con grados variables de organización: las asociaciones de padres y madres de familia, el consejo escolar o similar (cuando existe), padres y madres agrupados o dispersos, otros actores escolares (personal de administración y apoyo) además de los estudiantes, equipos de apoyo técnico externos, conformados por las autoridades, que pueden estar disponibles para varias escuelas, etc.

De ahí que un docente que pasa a ser director o directora debe pasar de centrarse en los contenidos de la enseñanza y su didáctica o el seguimiento de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, a interactuar con variados actores dentro de la institución y fuera de ella, algunos de los cuales resultan absolutamente ajenos, lejanos o desconocidos cuando la tarea se circunscribe al espacio del aula.

Si además se piensa en la trayectoria formativa de los estudiantes, es importante también la interacción con otras instituciones escolares y sus autoridades. Dependiendo del nivel, el contacto con escuelas de las cuales provienen o en las cuales continúan su trayectoria resulta importante. Ello supone no solo tener en consideración el proceso que desarrollan los estudiantes en el interior de la escuela a lo largo del nivel –mirada a la que en ocasiones también muchos maestros y profesores le otorgan poca relevancia por condiciones estructurales de la organización del trabajo docente– sino considerar asimismo el tiempo extendido de la formación de niños, niñas y jóvenes.

Como puede observarse el cambio de escala -del aula a la escuela- no solo es cuantitativo (en términos de mayor cantidad y variedad actores con los cuales interactuar), sino fundamentalmente cualitativo. Ofrecer aportes conceptuales y prácticos para comprender esta ampliación de la mirada de análisis e intervención resulta por lo tanto de especial relevancia en la formación de un director. Comprender nuevas lógicas de interacción, otras relaciones que proveen puntos de vista o perspectivas más amplias –conceptual, espacial y temporalmente– son entonces cuestiones que deben ser abordadas en los programas relacionados con el liderazgo y la gestión escolar.

2. El director experimentado: reflexiones en torno al desempeño de la tarea directiva

Diversos estudios han puesto en evidencia que no se han establecido acuerdos sobre las distintas etapas que caracterizan la trayectoria de los directores escolares (al respecto, consultar García Garduño, Slater y López-Gorosave, 2011). No solo son clasificadas de distinta manera, sino que la duración asignada a cada una de ellas es altamente variable.

No obstante, las investigaciones reconocen que tras la etapa de acceso e iniciación –en la que tiene lugar la primera socialización en el cargo– sucede una de reacomodo, desarrollo o consolidación en el puesto. Esta se basa en la experiencia adquirida y en la comprensión de las principales características que le son propias. Si bien no hay una distinción tajante e indiscutible entre ambos momentos, resulta más interesante pensar en una transición entre una y otra etapa que realizar esfuerzos para datar de modo más o menos generalizado un momento particular como marcador del pasaje. En cierto sentido, solo retrospectivamente cada director puede señalar en qué momento ha adquirido una experiencia relevante en el cargo y, en consecuencia, ha dejado ya de sentirse novel. Y este aspecto no solo puede ser marcado o destacado desde la autopercepción, sino que también se vincula con la mirada y consideración de otros colegas en la institución hacia el modo en que ejerce la dirección.

Solo como hipótesis, y sin pretensión de exhaustividad, pueden tomarse como indicadores de una experiencia robustecida las capacidades para:

- Anticipar situaciones, rutinas, problemas y conflictos –y sus implicancias para el trabajo del personal de la institución– que están marcados tanto por los ciclos propios del calendario escolar como por situaciones disruptivas o novedosas.
- Decidir con cierta solvencia y coherencia las principales tareas que supone el ejercicio de la dirección y el liderazgo que le es propio.
- Establecer estrategias y prioridades acerca de la mejora escolar.
- Reflexionar y evaluar la propia práctica, lo que permite corregir el propio accionar, especialmente en aquellas ocasiones en las que éste no ha resultado del todo pertinente o eficaz.

Por otra parte, y como ya se afirmó, de ninguna manera se pretende afirmar que este conjunto de capacidades agote aquellas necesarias para el ejercicio de la función. Pero sí constituyen señales relevantes de cierta experiencia ya afianzada.

2.1. Multitarea: amplitud, variedad, simultaneidad

Si bien no resulta una característica exclusiva de la función directiva en la institución escolar, la amplitud y variedad de tareas alcanza un rango que supone un salto tanto cuantivo como cualitativo, en parte por cuestiones ya mencionadas más arriba. Particularmente ocurre así cuando la experiencia previa es casi exclusivamente docente, como sucede en otros cargos directivos en organizaciones semejantes. A ello se suma la exigencia de atender las tareas en simultaneidad y con cierta urgencia, rasgos destacados por directores como uno de sus signos característicos.

Tampoco se trata de un rasgo que está ausente en la etapa inicial de acceso al cargo, pero lo cierto es que en ese momento ciertas actividades se seleccionan, priorizan, descartan u omiten según el grado de extrañeza que tengan y la capacidad para atenderlas, tal como se ha mencionado anteriormente. Por ello, es que esta cuestión, con una cierta arbitrariedad, se aborda aquí y no en el apartado anterior.

La mayor carga de trabajo, la diversificación de tareas y la atención fragmentada y discontinua, que derivan de los rasgos citados, marcan la distancia entre las definiciones del rol de los directores de acuerdo con las normativas o manuales, por un lado, y el ejercicio concreto de las prácticas que se desarrollan en la cotidianidad escolar, por el otro. Situaciones indeterminadas, en el sentido de ambiguas e imprecisas, y contingentes son otros rasgos que se suman a la caracterización del ejercicio de la dirección (Poggi, 2001). Todo ello quiebra la lógica de una racionalidad lineal y mecánica en los modelos explicativos del liderazgo directivo. Las acciones tienen una racionalidad subyacente –ya que ninguna es en un sentido estricto irracional– pero las dificultades para anticipar cursos de acción y los efectos de éstos –algunos previsibles, pero imprevistos muchos otros– ponen en evidencia la dependencia de esta racionalidad de las características de cada contexto singular y específico. Se trata de una práctica

que se fundamenta en consecuencia en diferentes racionalidades –no siempre con una “lógica” que puede fácilmente ser analizada desde afuera– que no necesariamente es irreflexiva, desordenada o impulsiva.

¿Qué aporta la experiencia a esta caracterización? Precisamente un director experimentado construye esquemas de acción que proveen marcos interpretativos para analizar situaciones de la práctica y actuar sobre ellas. Con la experiencia estos esquemas de acción permiten abordar situaciones con algún grado de similitud y tomar decisiones acordes, cuando ello es requerido. Con el tiempo, se construyen rutinas, las cuales pueden resultar funcionales hasta cierto punto para lidiar con la multiplicidad, simultaneidad y urgencia en contextos similares, o aún con pequeñas variaciones.

Sin embargo, también puede ocurrir que los directores experimentados utilicen automáticamente los mismos esquemas de acción en situaciones cada vez más divergentes, por lo que las intervenciones se vuelven más rígidas y empobrecidas. Aquello que en un momento de la carrera directiva se vuelve una ventaja –el establecimiento de rutinas que permiten simplificar hasta cierto punto la resolución de temas y problemas y, en consecuencia, liberan tiempo para la realización de otras– puede devenir en una clara desventaja para la acción, especialmente para la acción reflexiva.

2.2. El “regreso” al aula desde el liderazgo pedagógico

Las características propias del liderazgo pedagógico o instruccional constituyen uno de los factores relevantes a la hora de diseñar estrategias de mejora de la educación, aun cuando el tema está lejos de tener toda la centralidad que requeriría en las agendas educativas de los países de América Latina. El director (o el equipo directivo) puede marcar diferencias en las prácticas y en los aprendizajes de los estudiantes y cada vez un número mayor de estudios ofrecen evidencias sólidas en este sentido (Leithwood, 2009; Murillo, 2006; CEPPE, 2009; Bolívar, 2010, entre otros).

Desde la perspectiva del director, el foco en la mejora supone el establecimiento de pautas exigentes y altos estándares respecto del currículo implementado en la escuela, junto con la puesta en acción de tareas que contribuyen a la profesionalización de los docentes y a la revisión crítica de sus prácticas, tanto

entre ellas como las de apoyo y supervisión. En este sentido, el corrimiento de las tareas burocráticas al foco en la gestión curricular constituye el rasgo distintivo del liderazgo pedagógico.

No obstante, no deja de llamar la atención las frecuentes dificultades mencionadas por directores para asumir el liderazgo pedagógico. Muchas veces se escucha en programas de formación que las tareas burocráticas y urgentes –casi como si fueran sinónimos– invaden su jornada diaria, restándole tiempo para otras que ellos reconocen como más relevantes o importantes.

Sin embargo, puede pensarse otra hipótesis, sin que ello implique desconocer la presión que ejercen en ocasiones las instancias de gobierno del sistema educativo respecto del cumplimiento de tareas administrativas. ¿Se trata de falta de tiempo o de una insuficiente formación en los directores para desarrollar las tareas que caracterizan al líder pedagógico? Por supuesto no se puede generalizar, pero si fuera éste el caso, se comprende que ellos se sientan más cómodos resguardándose en actividades más rutinizadas, cuyo sentido no siempre está claro o conocen, pero que no ponen en riesgo su experiencia y conocimientos.

Por el contrario, desarrollar tareas que se encuentren centradas en el establecimiento de prioridades y estrategias para la enseñanza y en la orientación del proceso pedagógico que tiene lugar en la institución y en las aulas, requiere una experiencia ya consolidada y unas capacidades específicas por parte del director, por la amplitud y variedad de conocimientos que se deben poner en juego al analizar y asesorar a docentes en distintos campos disciplinares y con diferentes enfoques didácticos. Cabe aclarar que existen variaciones o matices a esta afirmación, según cuál sea el nivel educativo de la escuela y, con ello, su formato organizacional y su propuesta curricular.

Asimismo, resulta importante comentar que asumir el liderazgo pedagógico no exige que todas las cuestiones deban resolverse exclusivamente entre el director y los docentes, ya que en ocasiones hay otros recursos disponibles en la institución escolar o en el sistema educativo, que pueden comprometerse en los apoyos a los docentes en sus prácticas de enseñanza. Precisamente quienes promueven la importancia del liderazgo distribuido (Weinstein, 2016), el cual implica aprovechar las diversas capacidades que pueden aportar el personal de la institución o aquel

presente en el sistema educativo, consideran en este estilo de ejercicio del liderazgo una modalidad pertinente para incrementar la capacidad institucional para atender y resolver problemáticas escolares.

Si en páginas anteriores se mencionaba la posición del director novel con respecto a la salida del aula, en este apartado puede subrayarse la importancia de volver al aula desde otra posición y con otra perspectiva, sin duda más compleja. Ya no se trata de asumir la coordinación de los grupos o clases sino analizar qué sucede con la enseñanza, recabando información pertinente para ello, y apoyar o fortalecer a los docentes en su desarrollo profesional. En este sentido, el director tiene una posición privilegiada para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde una mirada de mediano plazo. Para ello, debe tomar en consideración no solo cada ciclo escolar anual, en el que los docentes principalmente centran su atención, sino el nivel educativo por el que transitan los estudiantes desde una perspectiva integral. Dotar de coherencia y, a la vez de variedad de experiencias formativas, constituye sin duda una clave de la gestión curricular centrada en el proceso integral de aprendizaje que tiene lugar a lo largo de un nivel educativo.

2.3. La rutinización / burocratización de las prácticas

El establecimiento de ciertas rutinas, como se afirmó anteriormente, puede resultar pertinente para resolver algunas temáticas propias de las prácticas directivas, ya que permite resolver situaciones cotidianas a partir de la puesta en acción de ciertos esquemas de acción que han resultado, o siguen resultando, eficaces en contextos semejantes. Desde cierta perspectiva dichas prácticas posibilitan el abordaje de ciertas temáticas relativamente simples con el mínimo de exigencia. Eso hace que el director pueda disponer de mayor tiempo y energía para la resolución de problemáticas más complejas que requieren su atención desde el liderazgo institucional.

Sin embargo, es importante alertar sobre el riesgo de la rutinización, propio de directores experimentados que han ejercido la función por un tiempo prolongado. Tal como afirma Robinson (2016, p. 54), “las rutinas escolares consagran los principios y expectativas implícitas o explícitas y se refuerzan mediante una cultura escolar de responsabilidad y rendición de cuentas colectiva. Es necesario seguir las rutinas, pero estas también deben cuestionarse cuando ya no cumplen

su propósito. En otras palabras, el liderazgo exige que las personas se hagan responsables de respetar las decisiones colectivas y al mismo tiempo se mantiene abierto a la posibilidad de modificar dichas decisiones”.

La continuidad y sostenimiento de procedimientos regularizados, aun cuando ellos hayan perdido su sentido, conlleva un riesgo como es el de encarar las rutinas de un modo rígido y mecánico: de eso se trata la burocratización, con el agregado de que lo que se pensaba como un medio para lograr ciertos fines, se vuelve un fin en sí mismo, lo que constituye un factor limitante.

Se trata, ni más ni menos que de abordar la tensión presente en el ejercicio de todo liderazgo, entre conservación, cambio e innovación. Así, tradición e innovación constituyen un par que, en las instituciones escolares, van de la mano. Por ello, resulta fundamental formularse algunas preguntas centrales sobre qué aspectos de las prácticas escolares es importante mantener, porque aún siguen siendo relevantes y efectivos para el proyecto institucional y cuáles otros aspectos deberían ser renovados, actualizados o simplemente modificados radicalmente, porque las características de ese proyecto así lo exigen.

Solo la reflexión sobre la práctica –la propia y las de otros colegas de manera conjunta– permite abordar esta tensión. “La reflexión crítica implica hacer pausas conscientes, salirse de las rutinas cotidianas e interrogarse sobre las ideas y las acciones propias y las de los demás. Se trata en primer lugar y sobre todo de una actividad social” (Ryan, 2016, p. 189).

En consecuencia, la formación de los directores experimentados debe acompañar, un repertorio de dispositivos que contribuyan a manejar este delicado equilibrio entre el desarrollo de prácticas rutinarias y la atención a nuevas situaciones en contexto que permitan innovar. Las primeras, ayudan a simplificar la cotidianeidad; las otras, a correrse de una reproducción más o menos automática de ciertas formas de actuación para permitir el desarrollo de innovaciones.

2.4. La evaluación en y de la institución

La temática de la evaluación despierta las más diversas reacciones en el campo educativo, las cuales cubren un amplio rango de cuestiones. Así, pueden rastrearse distintos argumentos, como aquellos que sostienen que la evaluación solo pone en

evidencia los aprendizajes de baja relevancia en momentos clave de la trayectoria de los estudiantes, a partir de los estudios estandarizados de gran escala que se han generalizado en las últimas décadas. En ocasiones se reconocen los importantes avances para comprender los factores que intervienen a la hora de interpretar los resultados de estos estudios. Algunos más destacan que las evaluaciones proveen evidencia relevante para orientar las políticas educativas. Por el contrario, otros subrayan que se trata solo de una herramienta del Estado evaluador para culpar y condenar a las instituciones escolares y sus principales actores, director y docentes, por dichos resultados. Otros señalan que la evaluación es intrínseca a la enseñanza y el aprendizaje y por ello las aulas son ámbitos evaluativos por excelencia.

Podrían señalarse muchos otros argumentos a favor o en contra de la promoción de prácticas evaluativas en los sistemas y sus instituciones. Pero lo cierto es que, si se considera a la evaluación como uno de los procesos de producción de conocimiento en profundidad sobre algunos aspectos de las prácticas educativas (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995), ella resulta imprescindible para la dirección escolar. En este caso, como en otros, la evaluación es una práctica abierta a la interrogación y a la producción de conocimiento acerca de la institución y sobre sus actores principales.

La evaluación supone siempre una dimensión ética, ya que al proponer juicios de valor sobre aquello que se pronuncia —una escuela, algunos actores, sus prácticas— produce efectos sobre ellos. Por lo tanto, la búsqueda de evidencia para producir juicios fundamentados resulta clave, así como la importancia del análisis contextualizado para interpretar y poner en perspectiva la información recabada (Poggi, 2008).

En toda evaluación algunos interrogantes orientan la metodología y los instrumentos que se utilizarán: los más relevantes se vinculan con el “qué” se evalúa en relación con el “para qué”, así como el uso que se pretende dar a los datos e interpretaciones que de ellos se realicen.

En relación con el objeto de la evaluación (el “qué” se evalúa) hay dos ámbitos privilegiados desde la perspectiva de los directores: la evaluación de los estudiantes que realizan los docentes, y la evaluación de y en la institución escolar en su conjunto.

Con respecto a la evaluación de los estudiantes, pueden resaltarse dos propósitos principales respecto al “para qué” se evalúa. Uno de ellos se vincula con producir información para decidir sobre la promoción de año y la certificación de

un nivel; el otro se relaciona con la regulación, seguimiento y mejora de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes, que implícitamente conllevan decisiones sobre la enseñanza. Reducir la evaluación al primero de estos propósitos –aunque sin duda es el más común o habitual en las aulas– resulta sin duda un problema, porque empobrece la enseñanza. Así, el director de una escuela debería prestar atención y trabajar con los docentes sobre cómo mejorar los procesos de evaluación que se desarrollan en las aulas ya que, por otra parte, es uno de los aspectos en los que los docentes tienen, en términos generales, un menor nivel de formación, especialmente cuando se compara con otras áreas relevantes para su desempeño.

Con relación a la evaluación de y en las instituciones escolares, pueden señalarse varios propósitos. Pero desde la perspectiva del director, el más relevante se vincula con mejorar procesos y resultados educativos. En este sentido, en numerosos países de la región, en las últimas dos décadas, se han impulsado procesos de autoevaluación institucional para acompañar, complementar o promover el diseño de planes de mejora y/o proyectos institucionales. Estos procesos presentan sin duda algunas ventajas, pero también implican importantes desafíos a los que es necesario atender desde el liderazgo directivo.

Entre las ventajas, la principal se vincula con el conocimiento en profundidad de la institución, porque permite producir información fundamentada y contextualizada y organizarla para planificar estrategias de acción. Además, se mejora la racionalidad de las decisiones que el equipo de trabajo debe adoptar y también se produce una apropiación mayor de los resultados, los que no son proporcionados externamente sino producidos en la institución. Los planes de mejora, cuando se alejan de cualquier perspectiva burocrática, permiten asimismo revisar objetivos para la escuela, discutir prioridades para establecer metas, orientar de modo más pertinente la acción en el corto y mediano plazo para el conjunto de actores institucionales y también contribuir al desarrollo profesional de directores y docentes.

Para el desarrollo de la evaluación institucional son necesarias algunas condiciones, las cuales o están presentes, o deben ser generadas en el proceso. Ellas son: la participación efectiva y amplia, si no de todos por lo menos de un número importante de los actores escolares; la solvencia metodológica, que requiere una cuidadosa

planificación de tiempos y espacios sumado al conocimiento técnico; el respaldo institucional, para que pueda ser desarrollada con las condiciones que se requieran, de modo que se convierta en un ejercicio reflexivo sobre las prácticas institucionales.

Más allá de los recaudos que puedan tomarse, es necesario también para el director atender al riesgo propio de la autoevaluación, como es el que cada grupo de actores justifique aquello que está haciendo o descuide su nivel de responsabilidad en prácticas que deben ser modificadas. Asimismo, mirando la otra cara de la moneda, si bien los problemas educativos se escenifican en escuelas concretas, ya hay importante evidencia que muchos de ellos se producen por una combinatoria de factores externos e internos. En consecuencia, sin duda las escuelas tienen responsabilidad por la mejora, pero ésta no es exclusiva de ellas. Las políticas educativas, producen ciertas condiciones estructurales y materiales para el proceso educativo porque tiene también gran responsabilidad sobre lo que acontece en las escuelas. Por ello, con la autoevaluación, se trata de promover un ejercicio de reflexión sobre prácticas, procesos y resultados para mejorarlos, desde los ámbitos en los que la escuela puede efectivamente intervenir.

Así como se planteó más arriba que la evaluación de los estudiantes es un “contenido” bastante olvidado en la formación de los docentes, también la evaluación de distintos objetos lo es en la de los directores. Promover la reflexión sobre la evaluación y sus usos, el conocimiento de estrategias y metodologías, así como la traducción de los juicios producidos en propuestas de mejora institucional resulta entonces también una cuestión clave a ser desarrollada en los programas de formación de directores.

3. Directores experimentados, directores expertos: ¿la formación hace la diferencia?

A partir de lo desarrollado en las páginas anteriores, en este momento cabe realizar una distinción, a veces sutil, entre directores experimentados y expertos, que puede discutirse tanto teórica como pragmáticamente. Al respecto puede consultarse el capítulo 5 en Leithwood (2009), en el cual se analizan las diferen-

cias entre expertos y no expertos a partir de un estudio sobre el procesamiento de información y la toma de decisiones por parte de directores, según el grado de estructuración de los problemas sobre los cuales se indaga en la investigación.

En el caso de los problemas débilmente estructurados o poco claros, el autor citado señala que las diferencias entre directores expertos y no expertos fueron relevantes, principalmente en lo relativo a su interpretación, los objetivos para su solución, los obstáculos y los procesos de solución de los problemas, entre otros. Si bien destaca la importancia de ampliar la base de investigación sobre la temática, algunos hallazgos se basan en ciertas capacidades para identificar variables o aspectos de un problema, planificar de forma amplia y extensa con diversos escenarios para buscar alternativas de solución, mirar y analizar con cierta distancia e identificar las propias creencias y valores.

Planteado para diferentes ámbitos de experiencia, los procesos metacognitivos parecen marcar la diferencia en cuanto a la caracterización de la experticia. En este sentido resulta clave subrayar que “tal vez la manera más obvia en que los expertos se diferencian de los novatos es que saben más sobre el tema en que son expertos.

Sin embargo, existen también otras diferencias importantes: Los expertos no solo saben más, saben que saben más sino que saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía. Existe una diferencia entre tener cierta información en la propia cabeza y ser capaz de tener acceso a ella cuando hace falta; entre tener una habilidad y saber cómo aplicarla; entre mejorar el propio desempeño en una tarea determinada y darse cuenta de que uno lo ha conseguido... El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos en general y de las características de personas específicas –en especial, de uno mismo– en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Podemos considerar las habilidades metacognitivas que son necesarias o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos...” (Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E., 1990, p. 124 y 125).

Es cierto que los directores expertos seguramente han adquirido experiencia en el ejercicio de la función, a partir de los años de desempeño, pero la experiencia no asegura por sí sola la construcción de experticia. En otros términos, la antigüedad en el cargo no es garantía de ella. Por esto, el diseño y puesta en acción de programas de formación para directivos resulta imprescindible si se busca intencionalmente construir experticia en este ámbito.

En América Latina, si bien ha habido en el pasado programas de formación de directores, ellos se han caracterizado –en términos generales, aunque puede haber excepciones– por su falta de sistematicidad y sostenimiento en el tiempo, no solo para constituirse en una oferta accesible para los nuevos directores sino para promover una profesionalización continua y permanente de los directores experimentados. También se han caracterizado por la falta de conexión entre distintas propuestas y por la ausencia de evaluaciones formales sobre las experiencias formativas, sin mencionar su desarticulación con las políticas específicas orientadas a los directores escolares que incluyen muchos más aspectos que su formación.

Asimismo, cuando algunas de estas actividades de formación fueron retomadas, luego de un tiempo de haberse interrumpido su implementación, no siempre se han planificado otras nuevas sobre la base de las experiencias previas realizadas, para retomar logros y promover saltos cualitativos en la propuesta formativa.

Por último, la formación sistemática supone no solo la implementación de instancias más clásicas (aun cuando sus propuestas y metodologías puedan ser innovadoras), sino su combinación con otras instancias que supongan procesos de apoyo, asesoría o tutoría. Sin embargo, este ámbito ha estado en general ausente en la formación y no ha formado parte de una estrategia más integral.

Si bien estudios recientes sobre programas innovadores de formación de directores indicarían una reversión -o por lo menos un cambio- en las tendencias descritas (Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J., 2015a y 2015b), en los países de la región aún falta un proceso de planificación e implementación a gran escala para la formación de directores en distintos momentos de su carrera profesional.

Más allá de los requerimientos singulares necesarios en cada contexto específico hay algunos rasgos que deberían ser especialmente atendidos en esos programas formativos y que merecen ser destacados. Por ejemplo, puede mencionarse

la coherencia e integralidad del programa de formación; el énfasis en el liderazgo pedagógico o instruccional –que lo aleja de perspectivas provenientes de otros campos, como el empresarial– en el desarrollo organizacional y profesional de los actores escolares; el aprendizaje basado en las prácticas, lo que requiere su articulación con la teoría y la reflexión; los apoyos externos que suponen por lo menos un cambio en las estrategias de supervisión y que serán necesarios para complementar programas más sistemáticos.

Una reflexión especial refiere a los programas de formación de directivos experimentados para fortalecer o mejorar su desempeño. Si en la formación previa al acceso al cargo resulta importante el abordaje de la práctica, en esta etapa se vuelve, sin duda, imprescindible para promover ese salto cualitativo que supone el de director experimentado a director experto. Se trata de una formación que debería centrarse en el acompañamiento a la tarea, orientada a la reflexión – acción, con énfasis en el análisis y revisión de las prácticas.

El concepto de “reflexión” se utiliza en ocasiones de forma muy amplia y generalizada. Pero es en el tipo y características del programa de formación, a través de sus dispositivos específicos y formatos innovadores –que exceden el tradicional curso o taller, aunque sin duda puede incluirlos– en donde los procesos metacognitivos pueden ser promovidos y fortalecidos.

En un trabajo previo, siguiendo a McKernan, se han abordado algunos de estos dispositivos (Poggi, 2001, p. 37-54), entre los cuales pueden mencionarse la observación, la autodescripción y hetero descripción diferida, los registros anecdóticos, los estudios de casos, las historias de vida, la revisión colegial y los ensayos críticos. Estos dispositivos son solo algunas herramientas clave para la formación, aunque su pertinencia depende sin duda del modo en que se utilicen, de los abordajes teóricos con los que se articulen, de los procesos reflexivos que promuevan y de las estrategias que faciliten su análisis en espacios colectivos.

El perfil de los formadores también resulta fundamental, por la exigencia de una combinación equilibrada entre la reflexión conceptual, basada en investigaciones y estudios, y la disponibilidad de una variedad o abanico amplio de estrategias para la acción.

4. Reflexiones finales

El ejercicio del liderazgo directivo incluye tanto una visión sobre una institución como es la escolar, con sus características y tradiciones, como una mirada integral a las políticas educativas que definen, posibilitan o marcan los límites de su tarea. Por ello, macro y micropolítica se entretajan, más allá de los márgenes de acción de los actores institucionales, en complejas tramas que construyen sentidos y prácticas.

En las últimas décadas, en un buen número de países de América Latina –y más allá de matices cuya mención excede los límites de este capítulo– se vienen desarrollando políticas orientadas por un marco específico como es el reconocimiento de la educación como derecho humano, del que el Estado es su principal responsable y garante. Por ello, a la ya más extendida tradición de la región para ampliar los procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes, se han incorporado otras aspiraciones claves para la inclusión educativa como la atención a la diversidad –en la medida que ésta se reconoce como presente en escuelas y aulas– al mismo tiempo que se pretende promover la construcción de igualdad en la mejora escolar. La igualdad, que no implica uniformidad, supone reducir brechas en la población escolar reconociendo que algunas de ellas se producen en el contexto externo a los sistemas educativos mientras que otras se producen en los procesos internos que caracterizan las trayectorias escolares. Sin duda, una de las principales brechas tiene que ver con el acceso al conocimiento y con la construcción de capacidades cognitivas y sociales que permiten a los estudiantes trayectorias educativas y vitales más relevantes y ricas, con alternativas y opciones en sus proyectos personales.

Es en este marco que el ejercicio del liderazgo directivo ha ido adquiriendo una importancia especial. Múltiples evidencias muestran que hay escuelas que “hacen la diferencia” entre un destino prefijado por el origen social y el desarrollo del potencial que todos los niños y las niñas tienen cuando acceden por primera vez al sistema escolar. Sin duda, no se trata solo de los directores, sino de un conjunto de actores que dejan sus marcas en la trayectoria de los estudiantes.

Por ello, ciertos estilos de liderazgo resultan relevantes para producir esta diferencia. En primer lugar, aquel que es propio de los directores ya que, en cierto sentido, viene con la función, y más allá de ésta, el liderazgo que ejercen otros actores escolares, por sus saberes y experiencia desplegados en el marco de un proyecto institucional construido, promovido y recreado en cada escuela. No se trata de adherir a una perspectiva romántica, ingenua o voluntarista del liderazgo sino de pensar los mejores modos para desarrollar nuevas capacidades en quienes las han adquirido según sus experiencias previas, o generarlas en aquellos que accederán a cargos de gestión escolar.

Solo con una variedad de estrategias y el reconocimiento y trabajo sobre las actuaciones complejas que despliegan los directores se podrá contribuir a las exigencias requeridas para promover culturas escolares orientadas a la formación integral de los estudiantes y, en particular, al desarrollo de sus capacidades.

Referencias bibliográficas

- Avelar, M. (2016). "Interview with Stephen J. Ball: Analyzing his contribution to education policy research". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bolívar, A. (1997). "Liderazgo, mejora y centros educativos". En Medina, A. *El liderazgo en educación*, Madrid: UNED, pp. 25-46.
- Bolívar, A. (2010). "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta". *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 3 (5), pp. 79-106.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). "Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación". *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60.
- CEPPE (2009). "Prácticas de liderazgo educativo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 7, N°3, pp. 19-33.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Flessa, J. & Weinstein, J. (2018). "School leadership in Latin America: New research from an emerging field of study". *Educational Management Administration & Leadership*, Vol 46, N° 2.
- García-Garduño, J.M., Slater C. y Lopez-Gorosave, G. (2010). "El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, N° 47, pp. 1051-1073.
- García Garduño, J. M., Slater, C y López-Gorosave, G. (2011). "El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 9, N° 3, pp. 30-50. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art2.html>
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (2004). "Professionnalisation et formation des chefs d'établissement". *Administration et Education*, N° 102, pp. 67-76.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Murillo, F.J. (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, 4e, pp. 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>

- Murillo Torrecilla, J. y Román Carrasco, M. (2013). “La distribución del tiempo de los directores de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes”. *Revista de Educación*, 361, pp. 141-170.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Poggi, M. (comp.) (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Poggi, M. (2001). *Aportes para pensar programas de formación de directivos*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/mpoggi.pdf>
- Poggi, M. (2008). “Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 1, N° 1.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD, Vol I: Policy and practice.
- Robinson, V. (2016). “Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio”. En Weinstein, J. (editor). Op. Cit.
- Ryan, J. (2016). “Un liderazgo inclusivo para las escuelas”. En Weinstein, J. (editor). Op. Cit.
- UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Weinstein, J. (editor) (2016). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales-CEDLE.

- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015a). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015b). “Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol 69, pp. 23-46.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). “Director (a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile”. *Calidad en la Educación*, N° 44, pp. 12-45.
- Zorrilla, M. y Pérez, M.G. (2006). “Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 4, pp. 113-127. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art8.pdf>