



EL LÍDERES EDUCATIVOS PREVIO A CARGOS DIRECTIVOS. UNA NUEVA ETAPA DE FORMACIÓN

Sergio Galdames-Poblete y Simón Rodríguez-Espinoza

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>

Fecha de recepción: 19 de enero de 2010
Fecha de dictaminación: 15 de mayo de 2010
Fecha de aceptación: 4 de julio de 2010



Durante la última década, en Chile se ha colocado en la agenda política y en la discusión pública y especializada el desafío de lograr equidad en la calidad de los aprendizajes obtenidos por todos sus estudiantes. Las evidencias indican que una educación de alta calidad es fundamental para la plena participación de la población en las instituciones económicas y políticas, y esa participación es fundamental para la democracia y el desarrollo económico (Carnoy, 2008).

En el escenario de estos nuevos desafíos, la revisión académica identifica al liderazgo de organizaciones educativas como una de las principales variables que incide en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (OCDE, 2008). De esta forma, emerge la figura del profesional que ocupa puestos de liderazgo institucional, así como de sus procesos y etapas de formación, como elemento relevante para fortalecer el logro de las metas del sistema.

El Ministerio de Educación de Chile ha desarrollado una serie de modelos, sistemas y modificaciones legales para fortalecer este tema. Presentó en el año 2005 los ámbitos, criterios y descriptores del Marco para la Buena Dirección (MBD), definiendo el liderazgo, gestión curricular, gestión de la convivencia y gestión de recursos como ámbitos de este rol. Respecto del marco legal, se ha introducido nuevas indicaciones, entre otros: definición de atribuciones y funciones de los directores de establecimientos educacionales contenidos en el cuerpo de reforma a la ley JEC (Ley N° 19.979), Ley N° 19.933 y decreto N° 176 sobre asignación de desempeño colectivo para docentes directivos, la Ley de Concursabilidad de Directores y Jefes de DAEM (Ley N° 20.006) y, por último, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248). En conjunto con lo anterior, se han desarrollado una serie de sistemas tales como el sistema nacional de evaluación de desempeño de establecimientos educacionales (SNED), Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE) y el sistema de Evaluación de desempeño de docentes directivos y técnico – pedagógicos. A su vez, desde el año 2006 a la fecha, se han desarrollado acciones de formación continua a través del Programa de Liderazgo Educativo, perteneciente al Centro de Perfeccionamiento Investigación e Innovaciones Pedagógicas (CPEIP), en diversas regiones del país.

Aún tomando en cuenta los esfuerzos y avances logrados, se discute en la actualidad las evidencias concretas en logros de aprendizajes de los modelos y teorías que han sido bases para los diseños de políticas en materia de liderazgo y gestión educativa. A nivel nacional, se reconoce que las prácticas identificadas con el MBD y el SACGE requieren de líderes empoderados y capaces de conducir el proceso de instalación de dichas herramientas de gestión, así como de líneas de formación que desarrollen competencias de manera contextualizada a los desafíos individuales y organizacionales del establecimiento (Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo Ministerio de Educación – Universidad Alberto Hurtado, 2008). A nivel internacional, trabajos críticos sobre la materia dan cuenta de un estado de confusión sobre el concepto de liderazgo, con propuestas de “liderazgo con adjetivo” (transformacional, instructivo, constructivista, etc.) cuyos fundamentos empíricos son poco claros respecto de liderazgo exitoso o efectivo. A su vez, se indica que esta confusión se debe a que los trabajos no se centran en “prácticas de liderazgo” exitoso. Finalmente, se discute acerca de la emergencia de teorías sobre liderazgo educativo impulsados más bien desde posiciones filosóficas o ideológicas, con el gran riesgo de constituirse en modas (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004).

De esta forma, queda en evidencia la actual relevancia de desarrollar conocimiento respecto del liderazgo educativo y su proceso de formación. El mejoramiento de la efectividad requiere de líderes institucionales que dispongan de las competencias o capacidades adecuadas a los desafíos y demandas que los contextos en el que se insertan los establecimientos educacionales presentan.

El presente documento tiene como objetivo conocer los fundamentos para el desarrollo de procesos de formación en liderazgo educativo previo a cargos formales. La inquietud inicial que nos movilizó fue considerar que las prácticas de liderazgo de docentes directivos es la expresión de un proceso previo al cargo. De esta manera, a partir de una revisión bibliográfica, las preguntas que pretendemos responder son: ¿Cómo se construye la formación en liderazgo educativo en otros países?, ¿Qué nos dice la experiencia internacional sobre programas de formación en liderazgo previos al cargo formal?, ¿Cómo es esta situación en Chile?. El propósito es informar y también discutir las líneas de acción posible de tomar como país, para fortalecer el rol directivo y mejorar los aprendizajes de miles de estudiantes.

La metodología de trabajo fue la revisión de artículos y documentos nacionales e internacionales. Para esto el primer paso realizado fue la selección de los “motores de búsqueda” de información, los cuales fueron: liderazgo, formación inicial, formación continua y desarrollo profesional de líderes de establecimientos escolares. A su vez, se identificaron y seleccionaron tres tipos de documentos: trabajos académicos, propuestas de programas, y evaluaciones de programas. Finalmente, se seleccionaron aquellos documentos cuyo nivel de relevancia respecto de la temática se considera mediana o alta, considerando criterios de presentación y desarrollo de conceptos o conclusiones claves respecto del tema, en base a datos recogidos y/o referenciados en evidencias; presentación de organizadores gráficos o esquemas comprensivos de los conceptos claves; y publicación del documento posterior al año 2000.

Los textos internacionales provenían fundamentalmente de las siguientes fuentes:

- Inglaterra: NCSL (National College for School Leadership)
- Escocia: HMle (Her Majesty’s Inspectorate of Education)
- Nueva Zelanda: Centre for Educational Leadership, Faculty of Education, University of Auckland; First Time Principals Programme, University of Auckland – Ministry of Education; Educational Leaders, The New Zealand Ministry of Education’s Website for school leadership.
- Toronto, Canada: Principal’s Qualification Program (PQP); Ontario Institute for Studies in Education (OISE); University of Toronto.
- Finlandia: Ministry of Education (Opetusministeriö); Education System of Finland (edu.fi).
- Organisation for economic co-operation and development (OECD). Directorate for education. Improving school leadership
- Revistas especializadas: Educational management administration y leadership; Australian Journal of Education; School Effectiveness and School Improvement; entre otros.

Los textos nacionales que se consultaron fueron principalmente investigaciones y trabajos financiados por el Ministerio de Educación.

1. CUERPO DE LA REVISIÓN

1.1. La dirección escolar

Una de las primeras nociones que se tiene acerca de la existencia de los directores de establecimientos, fue la de “administradores”. Hoy, esta denominación es diametralmente distinta, al desarrollarse los establecimientos en entornos sumamente heterogéneos, con diversas demandas provenientes de distintos

grupos (padres y apoderados, estudiantes, partidos políticos, gremios, académicos, entre otros¹). El perfil de los directores se ha modificado pasando a identificarse como gestores o managers colectivos con poder en su sistema educativo y/o profesionales autónomos y con responsabilidades (Hallinger, 1992; Johnson, 1994; Álvarez, 2003). Hoy se exige que el directivo sea capaz de mejorar a la escuela y asegurar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se desechan teorías de “liderazgo innato”, emerge una diversidad de propuestas de definición, caracterizando lo que tendría un “buen liderazgo” o un “liderazgo de calidad”. Como primer paso en esta definición, desde la literatura internacional se señala la presencia de procesos que caracterizan las escuelas efectivas, estando estos vinculadas íntimamente con el liderazgo directivo de la organización (Woessman (2001), Sheerens (2000, 1992), Cotton (1995), Sammons, Hillam y Mortimore (1995), Levine y Lezotte (1990), Purkey y Smith (1983), en Brunner y Elacqua, 2005). Estos son:

a) Nivel Escuela:

- Liderazgo y cooperación
- Clima de aprendizaje focalizado en resultados
- Monitoreo continuo del progreso de los alumnos
- Evaluación frecuente del desempeño de los profesores
- Profesores son reconocidos por su desempeño en un marco de incentivos
- Gestión autónoma con real poder de decisión sobre el personal docente

b) Nivel sala de clase:

- Focalización en aprendizaje de destrezas básicas
- Altas expectativas respecto a todos los alumnos
- Aprovechamiento óptimo del tiempo de enseñanza y aprendizaje
- Profesores reciben capacitación orientada a la práctica
- Profesores planifican sus actividades y tienen tiempo para prepararlas
- Se asignan tareas para el hogar

Por su parte, un estudio desarrollado en Chile sobre escuelas efectivas en sectores de pobreza (Perez, Bellei, Raczinski y Muñoz, 2004), arrojó que en estos establecimientos la dirección:

- Presenta una gestión centrada en lo pedagógico, fortaleciendo un soporte al trabajo en aula.
- Presenta un liderazgo institucional y técnico, con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación en todos los

¹ Siguiendo la elaboración realizada por Welsh y McGinn, grupos de interés es comúnmente definido como personas o grupos con un interés común en una acción particular y sus consecuencias o que son afectados por ella. Todos los actores en un contexto institucional son grupos de interés potenciales o pasivos. En educación agrupa sectores tan diversos como padres de familia, estudiantes, facultades de educación, contribuyentes, sindicatos de maestros, empleados públicos, contratistas públicos, empleadores, organizaciones profesionales y otros. Todos estos grupos tienen interés en la definición de la agenda educativa, como también en darle forma a las organizaciones establecidas para participar en el futuro de la organización. (Thomas Welsh y Noel McGinn (1999)

niveles, acciones intencionadas de desarrollo profesional docente en la escuela, y aprovechamiento de los recursos humanos y materiales al alcance.

- Promueven que las escuelas aprendan a partir de sus prácticas.

De esta forma, el desarrollo del conocimiento identifica como primer punto las tareas que los líderes institucionales realizan en los establecimientos, con mayor foco en aquellas que se relacionan con logro de resultados. La discusión avanza entonces las acciones y conductas que los líderes llevan a cabo para influir, iniciar e implementar estos procesos en los colegios. Como declara Elmore (en Bolívar, 2009), "podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica. Por eso, *el liderazgo en la práctica es mejora*, entendido como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo".

Un importante aporte en el conocimiento respecto de lo que hacen los líderes, es el trabajo desarrollado por Leithwood *et al.* (2006). En él, se identifican y describen cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: a) *Establecer direcciones*, que implican acciones que desarrollan un propósito de carácter moral, que sustentan el sentido y los esfuerzos del trabajo de los profesionales del establecimiento, y que los motiva también a perseguir sus propias metas; b) *Desarrollar al personal*, que fortalece la construcción del conocimiento y las habilidades requeridas para realizar las metas de la organización; así como también el compromiso y la resiliencia, que son las disposiciones necesarias para continuar realizándolas; c) *Rediseñar la organización*, que implican acciones para generar y establecer condiciones de trabajo que permitan el mayor desarrollo de las motivaciones y capacidades de los profesionales del establecimiento; y d) *Gestionar la enseñanza y aprendizaje*, que implica la gestión de prácticas asociadas a la sala de clases, y supervisión de lo que ocurre en ella.

Por su parte, Ainscow *et al.* (1994) señalan una tipología de seis condiciones de liderazgo interconectadas que parecen ser una característica del desarrollo escolar satisfactorio. Estas características son: atención a los beneficios potenciales de prácticas de *interrogación y reflexión*, un compromiso con la *planificación cooperativa*; promoción de la *implicación* del personal, estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares; actividades de *desarrollo del personal* que se centran en la práctica en el aula; estrategias de *coordinación*, especialmente en relación con el uso del tiempo; y *funciones de liderazgo efectivas*, no solo para los miembros más antiguos del personal sino que a lo largo de toda la escuela.

1.2. Formación y desarrollo en competencias de liderazgo directivo

En concordancia a las evidencias respecto del liderazgo en los logros de aprendizaje, se generan líneas de acción y elaboración de propuestas teórico-prácticas que sustentan programas de *formación y desarrollo de competencias en liderazgo educativo*. En general, el foco de este trabajo son los profesionales que ya ocupan un cargo directivo formal en establecimientos educacionales.

En esta línea, Robertson (2004) señala que el aprendizaje del liderazgo eficaz se basa en experiencias reales en el trabajo del líder, observación reflexiva de estas experiencias, oportunidades para preguntar y solucionar problemas, analizar y desarrollar nuevas maneras de pensamiento y conducción, y después probar nuevas ideas. Este modelo, basado en la teoría del aprendizaje de Kolb, propone que la experiencia profesional por sí mismo tiene gran valor en el desarrollo profesional. En concreto, la transformación de un líder se genera mediante los nuevos aprendizajes presentes en las experiencias diarias. A su vez, se basa en un proceso de formación y entrenamiento con pares. El par de formación y

entrenamiento, en un rol y posición similar, se posiciona de manera tal que puede proporcionar estos elementos a su compañero. Finalmente, el desarrollo profesional comienza cuando el líder identifica y reconstruye una experiencia para abordarla con mayor cuidado, escuchando la retroalimentación de pares y de otros que trabajan con él/ella, y entonces combinan su conocimiento con esta nueva información exterior para desarrollar nuevos principios, conceptos y teorías para utilizar en su trabajo. Cuando el líder experimenta reflexiones con estas nuevas teorías, el nuevo aprendizaje probablemente ha ocurrido.

El desarrollo y fortalecimiento de competencias implica entonces un diseño metodológico (una ruta de aprendizaje) que asegure acción y reflexión, con contenidos contextualizados a cada situación de desempeño. Las dificultades de este diseño se generan a nivel de viabilidad operativa concreta (recurso tiempo: el desarrollo profesional implica un número de horas definido, en un marco general de condiciones laborales que en general es confuso al respecto); y viabilidad de conocimiento, tanto a nivel científico profesional (prácticas, herramientas y estrategias con evidencias de impacto), como a nivel organizativo-administrativo (diseño de procesos y procedimientos coordinados entre las personas e instituciones en interacción, mediante los cuales se asegure el desarrollo de competencias).

2.3. La formación en liderazgo previa al cargo directivo: Antecedentes

A nivel internacional se ha constatado tanto la falta de profesionales para ocupar puestos directivos, así como el bajo desarrollo de competencias para desempeñarse de manera satisfactoria en contextos complejos. Esta constatación es un riesgo que, se considera, puede provocar un importante quiebre en el desarrollo y sostenibilidad de las organizaciones escolares. Se plantea entonces la necesidad y urgencia que, junto a los procesos de *formación en liderazgo en educación*, existan procesos de *sucesión planificada*.

Inglaterra es uno de los países que ha trabajado el tema con mayor profundidad. En el año 2003, se comenzó a observar una baja considerable de postulantes a cargos directivos en los establecimientos de todo el país (Hartle y Thomas, 2003). Al revisar el estado de los establecimientos educacionales, los estudios mostraron que en el 55% de los/as directores/as se jubilarían para el año 2012, y que muchas escuelas no tendrían personal calificado para suceder en los cargos. A esta situación los ingleses lo llamaron una "bomba de tiempo demográfica" (Time-bomb).

En Escocia, el escenario es similar. Sus investigaciones señalan que cerca del 83% de los docentes directivos tiene más de 50 años, es decir, a 10 años del retiro. A su vez, un 32% lo hará en los próximos 5 años (HMLe, 2007). En Estados Unidos, por otra parte, estudios realizados por distintos autores en diferentes estados, señalan una importante disminución en las postulaciones a cargos directivos en las escuelas, como también una baja estimada de los futuros participantes (Guzmán *et al.*, 2008). Cabe mencionar que la misma situación ocurrió hace unos años atrás en Francia, donde en el año 2001 quedaron 1300 plazas directivas sin ocupar por falta de candidatos a concurso (Álvarez, 2003)

Considerando este escenario futuro, y el desafío de mantener y fortalecer los procesos de mejora y cambio educativo, se han desarrollado trabajos, de diseños principalmente cualitativos, en torno a aprendizajes y procesos formativos previos al cargo de líderes con evidencias de impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Vale decir, como fue su proceso de convertirse en docente y docente directivo, y como fue su formación inicial y permanente.

En el año 2002, se publica en Inglaterra un estudio de casos denominado “Pasión e Intuición”², que consideró 5 directores de establecimientos públicos de condiciones desafiantes. Este estudio se focalizó en estudiar *quiénes* son los líderes y sus historias de vida, mediante el planteamiento de dos preguntas: 1) ¿Cómo impacta la historia personal en el estilo de liderazgo de un/a director/a (profesor líder)?; y 2) ¿Cuánto de lo que los líderes hacen es aprendido, enseñado o adquirido y cuánto es intuición –el producto de sus historias de vida– sobre la cual ellos probablemente tienen poco o nada de control?. El análisis de los relatos de estos cinco directores permitieron llegar a conclusiones como: a) El rol del (la) director/a es un factor central en la eficacia escolar; b) No se puede conceptualizar el liderazgo sin un modelo sobre cuáles son los componentes esenciales de una persona eficaz; c) Es la historia personal la que principalmente favorece la disposición a asumir riesgos y el pensamiento creativo o no convencional; y d) La carrera les enseña a los líderes la satisfacción de ganar, pero la historia de vida fortalece el deseo intenso de no perder.

En el año 2009, la National College for School Leadership (NCSL) publica el informe final del estudio realizado por John West-Burnham, llamado “El desarrollo de líderes destacados”³. El objetivo de este estudio fue entender las trayectorias personales y profesionales que dieron forma a las carreras y experticia como líderes, de directores de establecimientos que alcanzaron el grado 1 en liderazgo y gestión según estándares Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) en Inglaterra. A partir de un cuestionario respondido por 313 directores y el desarrollo de 18 entrevistas en profundidad, se buscó responder las preguntas ¿cómo llegaron a ser destacados?, ¿cómo otros directores pueden dar forma a sus carreras para llegar a ser también sobresalientes?, ¿cómo se integra las experiencias personales, calificaciones y desarrollo profesional en estos liderazgos destacados?.

Este estudio considera, basado en la revisión bibliográfica realizada (Senge *et al.* 2004; Bennis y Goldsmith, 1997; Gardner, 2004; Duignan, 2006; Sergiovanni, 2005; en West-Burnham, 2009), que es imposible separar el rol de líder del líder como persona. De acuerdo a esta revisión, dirigir no puede ser visto como un conjunto de comportamientos y habilidades discretas que son de alguna manera neutra y abstracta, que no se relaciona de manera compleja y profunda con la construcción de la persona que dirige. El propio desarrollo y aprendizaje, integrando y generando congruencia entre las distintas esferas de la experiencia vital, es una herramienta potente para el liderazgo. Por contraparte, el estudio da cuenta que la investigación en educación ha tendido a ignorar y disminuir la dimensión personal en el desarrollo del liderazgo, centrándose más bien en una “tecnología”, con hincapié en las habilidades técnicas y en la acumulación de información. Siendo estas relevantes, ambas se encuentran mediadas por las experiencias profesionales y personales a las que se enfrentan los líderes. De esta forma, el liderazgo es un “proceso que ocurre en la mente de las personas que viven en una cultura, que implica la capacidad para crear historias, para comprender y evaluar estas historias. En última instancia, ciertos tipos de historias se convertirán en predominantes, en particular las que proporcionan un sentido adecuado y oportuno de identidad para los individuos” (Gardner, 2005; en West-Burnham, 2009).

El abordaje de la dimensión personal es problemática, lo que permite entender la visión reduccionista e instrumental de muchos programas de formación. Sin embargo, los líderes educativos deben utilizar sus

² Parker, R. (2002) *Passion and Intuition: The impact of life history on leadership.*

³ West-Burnham. (2009) *Developing outstanding leaders. Professional Life Histories of Outstanding Headteachers. Full report.* Inglaterra: NCSL

conocimientos y habilidades con un fuerte sentido de confianza, aplicando buen juicio y sabiduría, logrando cuestionar realidades e intervenir para modificarlas rápidamente.

Los resultados de las encuestas aplicadas en este estudio da cuenta que de 21 reactivos valorados en términos de su importancia, el 65% considera como "muy importante" la "fe personal, filosofía y vocación"; el 56% valora las "experiencias tempranas de enseñanza, aprendizaje y liderazgo"; el 51% las "relaciones profesionales con otros profesores"; y el 47% "modelos de rol a seguir y directores con los que he trabajado". Se agruparon los resultados en tres factores: crecimiento personal, crecimiento profesional y aprendizaje efectivo. Al solicitarles que calificaran estos factores, el 31% indicó crecimiento personal, señalando la fe, filosofía y vocación como la más relevante. Posteriormente se realizaron entrevistas para profundizar en estos resultados, se encontró que el deseo de hacer una diferencia es de suma importancia, siendo el rol de dirección una función para canalizar esta filosofía, basado en un fuerte sentido de justicia social y apoyo a la comunidad. A su vez, las entrevistas dan cuenta que el desarrollo de estos valores y la capacidad de llevarlas a la práctica se ven influenciadas en gran medida por las relaciones profesionales. Estos líderes tienen una clara evaluación sobre sí mismo, saben quiénes son, de que están seguros y en que se sienten cómodos, presentando un alto grado de inteligencia emocional, y siendo sensibles a su crecimiento personal y profesional. Finalmente, un tema subyacente de las entrevistas es la relación simbiótica, en un desarrollo constante y de largo plazo, entre los tres factores, el crecimiento personal, crecimiento profesional y el aprendizaje efectivo. Mientras mayor es el solapamiento de estos tres factores, mayor es el grado de eficacia del liderazgo. Estos resultados confirman los puntos señalados en la revisión de la literatura, entendiendo el equilibrio entre dimensiones personales y profesionales como una relación fundamental para el crecimiento y desarrollo, siendo capaces de aprender de la experiencia.

Finalmente, este estudio concluye que: a) el mapa de desarrollo liderazgo es más amplio de lo comúnmente tratado, siendo evidente el valor de dimensiones personales, valóricas y aspiracionales. Los líderes altamente exitosos ven claramente el trabajo en sus escuelas como parte de su vocación.; b) es necesario una mayor comprensión de este factor intangible. Para muchos de los encuestados y entrevistados, los valores se entienden y expresan en las redes de relaciones construidas, en el cual se aumenta la confianza personal y profesional a través de la reflexión e interacción; c) en la construcción de esta evolución profesional se releva la importancia de modelos de conductas, siendo necesaria explorar y no subestimar el peso de las influencias externas que dan forma al sentido personal de justicia social; d) considerar la habilitación por parte de la NCSL de un proceso de identificación de potenciales líderes, y un plan para futuro, reconociendo que el liderazgo es una actividad de orden superior; e) capacitar y habilitar a los líderes para identificar como sus carreras van formándose y desarrollándose. El estudio da cuenta de un importante foco en la construcción de confianza como líder, comprendiendo su desarrollo personal en el marco de las situaciones vividas, desarrollando un repertorio de habilidades y estrategias; f) desarrollar recursos de apoyo para los programas de la NCSL en formación de líderes. El estudio da cuenta que los programas deben contar con estrategias para construir sentidos personales sobre el trabajo. Se debe equilibrar e integrar entonces en los programas de formación el trabajo situado en las escuelas con el desarrollo de estrategias para la reflexión y análisis de la práctica.

En países como Inglaterra y Nueva Zelanda la formación directiva para una sucesión planificada considera distintos focos: liderazgo emergente para docentes con potencial de futuros líderes; líderes medios para docentes que tienen cargos formales con responsabilidades directivas; preparación y certificación para docentes que desean postular a cargos directivos; directores primerizos y directores con experiencia. Esto

responde al supuesto que distintos momentos y roles, se relacionan con desafíos y demandas particulares. A su vez, esta identificación de focos da cuenta de los esfuerzos que desde la política pública se deben desarrollar (OECD, 2008): Atraer, desarrollar y retener líderes efectivos.

En el caso de Finlandia, donde existe un sistema educacional público descentralizado, flexible y basado en la cooperación mutua, se desarrollan prácticas con un eje en la distribución del liderazgo, y la construcción de redes de colaboración entre establecimientos y entre los distintos niveles del sistema educativo. Es, en resumen, un liderazgo sistémico (Hargreaves *et al.*, 2007).

Tomando en cuenta lo presentado, un proceso de formación de líderes efectivos en cargos formales (directivos) implica el reconocimiento de etapas previas al cargo, con focos diferenciados de formación según estos distintos momentos, instalando y desarrollado procesos que aseguren profesionales para una sucesión planificada en cargos formales

2.4. Formación directiva para el mañana

En vista a este escenario donde el rol de los directivos es clave para el desarrollo de mejores organizaciones escolares y donde urge la preparación de futuros líderes educativos, distintos países han diseñado e implementado programas que buscan fortalecer las competencias directivas de los profesionales que dirigirán las organizaciones escolares en el futuro.

En Inglaterra, el NCSL en su programa “Desarrollando a los Líderes escolares del mañana” (Hartle y Thomas, 2003), ha dado directrices claras a las escuelas y los actuales directivos sobre la necesidad de identificar y desarrollar a los docentes que presentan el potencial para liderar a futuras organizaciones escolares. Para esto señala algunos elementos centrales que podrían facilitar el desarrollo de profesores líderes:

- Crear una cultura de crecimiento, con foco en la instalación de procesos de liderazgo distribuido que aseguren roles de líderes en los profesores.
- Diseñar cargos de liderazgo claros que faciliten la integración de los profesores en roles directivos.
- Evaluar las competencias de los profesores, para identificar sus competencias directivas.
- Generar oportunidades concretas a los docentes para tomar posiciones directivas (carrera docente).

La implementación de estas acciones se realiza a través de programas que buscan principalmente identificar futuros candidatos dentro de los establecimientos, que puedan tomar responsabilidades directivas, poniéndolos en contacto con situaciones reales que requieran prácticas de liderazgo. Es así como el sistema educativo inglés cuenta con proyectos como “Líderes emergentes”, orientado a docentes que poseen las competencias y la potencialidad para convertirse en futuros líderes; “Líderes establecidos”, orientado a docentes que ya cumplen funciones directivas y se proyectan como directivos formales en el futuro; y “Comenzando el liderazgo”, para docentes que desean postular por primera vez a cargos directivos. Estos programas se orientan a fortalecer la sucesión planificada de las organizaciones escolares, generando un ciclo continuo de formación directiva que facilita e integra a los futuros docentes directivos al sistema.

En este mismo sentido, los estudios de NCSL han mostrado ventajas importantes en este tipo de procesos. Como primer objetivo, se genera un pool de candidatos preparados técnicamente para los cargos, fortaleciendo un mayor compromiso con la organización así como un aumento en la motivación de los docentes. Por otra parte, existe evidencia que demuestra que implementar programas de formación inicial en liderazgo, mejora los procesos de gestión en los establecimientos al favorecer espacios de desarrollo del liderazgo compartido en las organizaciones (Hartle y Thomas, 2003).

Por otra parte, en el texto "Aprendiendo a liderar" (Dame, 2009), plantean que un liderazgo para el aprendizaje comprende las siguientes áreas: 1. Liderar la enseñanza y el aprendizaje; 2. Autodesarrollarse y trabajar con otros; 3. Crear el futuro; 4. Gestionar la organización; 5. Fortalecer a la comunidad a través de la colaboración; y 6. Asegurar la responsabilización. Dicho material viene a fortalecer la idea que el mayor aprendizaje del líder se produce en la práctica o ejercicio del liderazgo.

En la experiencia de Nueva Zelanda, el sistema educativo moviliza un concepto vinculado con la eficacia, denominado cambio y renovación escolar. Dicho concepto se define como una variedad de procesos, en que profesionales de escuelas aprenden a promover el logro de resultados valorados por sus estudiantes. En esta línea cada escuela identifica a los docentes que presentan prácticas de liderazgo emergente y genera las condiciones para que ese profesor despliegue su rol. Las prácticas identificadas como claves para reconocer futuros líderes son: proveer directrices (objetivos educativos), asegurar o garantizar la alineación a la estrategia de la organización escolar, crear una comunidad de aprendizaje sobre como sucede el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, participación constructiva en conversaciones sobre problemas entre docentes, y selección y desarrollo de herramientas pedagógicas.

Si bien un aspecto importante es identificar a los futuros líderes y generar espacios locales para su desarrollo profesional, muchos países también han generado programas de formación formal que apuntan a actualizar y fortalecer las competencias directivas de los nuevos líderes.

A modo de ejemplo, en la experiencia de Nueva Zelanda, First Time Principals Programme es un programa de 18 meses para directores nuevos, el cual considera:

- Dos cursos presenciales de 3 y 2 días (5 días en total) durante las vacaciones escolares.
- Una mentoría que incluye dos visitas a escuelas, la participación en tres grupos profesionales de aprendizaje, con apoyo vía comunidades online (email, Skype y teléfono).
- Cursos online, el cual ofrece módulos de contenidos específicos, con recursos como foros de discusión, comunidades por grupo sectorial y diversas actividades.
- Investigación a través de evaluaciones formativas y autoevaluaciones completadas por los participantes.

Otro ejemplo es la propuesta canadiense (OISE), donde se implementa el Principals' Qualification Program (PQP), el cual comprende dos módulos de 125 horas cada uno; el módulo 1 se denomina Liderazgo y procesos de la escuela y el módulo 2, Liderazgo y Cambio. Ambos incluyen:

- Cursos online (20 hrs.)
- 10 días de clases presenciales (Fraccionados o continuos)
- Interacción online durante todo el proceso con instructores y otros candidatos, para realizar actividades prácticas relacionadas con los módulos.

2.5. La situación Chilena

En la investigación "Situación del liderazgo educativo en Chile" (Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo Ministerio de Educación – Universidad Alberto Hurtado, 2008), se describen antecedentes personales o propias de directores, jefes de UTP y equipos directivos por tipo de dependencia (particular subvencionado y municipales), de una muestra de 7.500 casos de acuerdo a bases de datos entregados por Ministerio de Educación. Entre los resultados publicados, se encuentra:

- Los directores de establecimientos Municipales promedian edades mayores (55,9 años) que los directores en los establecimientos particulares subvencionados (49,3 años).
- En el caso de los jefes de UTP de establecimientos municipales superan en edad (54,82 años) a los jefes de UTP de particulares subvencionados (46,49 años).
- Los Equipos directivos de los establecimientos municipalizados tienen en promedio mayor de edad (57,54 años) que los particulares subvencionados (50,71 años).

Esto concuerda con los datos internacionales lo cual sugiere que en los próximos años un número importante de directivos dejará el cargo en sus respectivas escuelas.

En cuanto al título profesional de los Directores:

- El 98,95% de los directores tienen título profesional relacionado con Educación.
- En cuanto al Tipo de Título, en los establecimientos municipales, estos se concentran principalmente en Educación General Básica (83,3%), mientras que los particulares subvencionados se ubican un 46,8% en dicho título. El resto se distribuye entre Educación de Párvulos (10,6%), Educación Diferencial (15,1%) y Educación Media (25,4%).
- Para el caso de los directores de establecimientos, un 32,7% de estos tiene Magister y un 30,8% ha realizado estudios de Diplomado. Además, un 11,54% de ellos tiene un segundo Diplomado. Las principales temáticas abordadas en estos estudios de postgrado son: Gestión y Administración Educacional; y Currículum, Planificación y Evaluación.

A partir de estos datos se observa como la mayoría de los directivos de Chile que continuaron sus estudios lo hicieron en elementos relacionados con gestión y administración, especialmente en los establecimientos de administración particular. Esto podría indicar cierta necesidad de apoyo especial en estos temas o la ausencia de espacios de formación inicial en los mismos.

Ahora bien, más allá de las diferencias que existen entre los tipos de dependencia, las cuales pueden tener diversas motivaciones y consecuencias, una importante tensión que se presenta respecto a los profesionales que ocupan cargos directivos en establecimientos municipales y particular-subvencionados en Chile, consiste en que la certificación de estudios de postgrado no es un elemento que favorezca la decisión, respecto a quiénes serán los directores o directoras. Por el contrario, la revisión internacional da cuenta que para presentarse o postular al cargo es necesario contar con estudios terminados en materias de liderazgo y gestión, realizándose también un proceso de certificación de competencias.

No se cuenta con otros antecedentes en Chile que aborden y desarrollen antecedentes respecto de historia de vida, procesos de formación previo al cargo formal y otras experiencias de liderazgo ya sea en contextos educativos, o diferentes al sistema educativo formal.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la agenda pública de Chile ha comenzado a reconocerse el liderazgo como variable crítica para la mejora de la calidad del sistema educativo, discutiendo la necesidad de mejorar las competencias de sus líderes formales.

En la actualidad, los directivos de los establecimientos escolares de Chile son seleccionados a través de

concurso público de acuerdo a dispositivos dispuestos por los departamentos educacionales de cada comuna. El conocimiento de distintas experiencias de concursos públicos da cuenta de confusos procedimientos y herramientas utilizadas para el reconocimiento de competencias de liderazgo. Junto con lo anterior, da cuenta de la inexistencia de un sistema que asegure profesionales preparados para asumir la dirección de las escuelas y liceos de nuestro país.

La información encontrada en este trabajo de revisión bibliográfica da algunas luces acerca de lo que podría ser una propuesta de desarrollo de líderes en educación desde una perspectiva de sucesión planificada. Entre los puntos recogidos, encontramos:

- A nivel internacional se ha constatado tanto la falta de profesionales para ocupar puestos directivos, así como el bajo desarrollo de competencias para desempeñarse de manera satisfactoria en contextos complejos.
- Hay diversas posturas que plantean que sí hay condiciones que la persona trae consigo, las cuales pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje y desarrollo de prácticas de liderazgo educativo. A su vez, es necesario contar con un modelo que permita conceptualizar liderazgo, identificando sus componentes principales.
- Se plantea entonces la necesidad y urgencia que, junto a programas de *formación en liderazgo en educación*, exista una política de *sucesión planificada*.
- Una política de liderazgo educativo pensada en perspectiva, es decir, hacia una sucesión planificada, implica el reconocimiento de etapas previas al cargo, con focos diferenciados de formación según las distintas etapas de desarrollo.
- Las políticas de formación para una sucesión planificada reconoce tres focos: atraer, desarrollar y retener líderes efectivos (OECD, 2008). Esto se traduce en programas para cada uno de estos focos: identificación de docentes líderes y/o promoción de la emergencia de docentes con potencial de liderazgo; preparación de líderes intermedios para docentes con responsabilidades directivas; preparación y certificación para docentes que deseen postular a cargos directivos; acompañamiento en directores primerizos; y profundización en directores con experiencia.
- Los programas funcionan con una metodología mixta, desarrolladas principalmente durante el año escolar, en el que se combinan estrategias de formación presencial (intensiva o fraccionadas), formación e-learning, mentorías y participación en comunidades de aprendizaje. El principio a la base es que el aprendizaje del liderazgo eficaz se basa en experiencias reales en el trabajo del líder, observación reflexiva de estas experiencias, oportunidades para preguntar y solucionar problemas, analizar y desarrollar nuevas maneras de pensamiento y conducción, y después probar nuevas ideas (modelo de Kolb).
- En Chile, se presenta un alto promedio de edad en los directivos, más aún en los que trabajan en establecimientos de administración municipal. A su vez, un tercio ha realizado estudios de postgrado, en temas de gestión y administración educacional. Finalmente, no se cuenta a la fecha con información sobre prácticas, procesos de formación y/o historias de vida de líderes que ejercen en establecimientos con evidencias de buenos resultados; insumos relevantes para la elaboración y análisis de políticas y programas en esta materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M (1994). *Creating the conditions for school improvement. A handbook of Staff Development activities*. Londres: David Fulton. Trad cast. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, 2001.
- Álvarez, M. (2003, abril). La dirección escolar en el contexto europeo. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(2), pp. 15-19. Extraído desde: <<http://www.ctascon.com/Direccion%20escolar%20en%20Europa.pdf>> el 20/06/2009.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2009), 7(1). Extraída desde: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>> en agosto del 2009.
- Brunner, J. y G. Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación. Año XLVIII-XLIX, N° 139-140, I-II*. Organización de Estados Americanos. OEA. Extraído desde: <<http://www.educoas.org/portal/bdigital/laeducacion/139/pdfs/139pdf1.pdf>> en enero 2008.
- Bush, T. y Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), pp. 417-429.
- Carnoy, M. (2008). *Mejorando la calidad y la calidad de la educación en América Latina*. Descargado desde: <<http://www.ceppe.cl/recursos/presentaciones>> el 27/11/2009.
- Dame, P. (2009). *Learning to lead: NCSL's strategy for leadership learning*. Extraído desde: <<http://www1.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=17400>> en Julio 2009.
- Early, P., Weindling, D., Bubb, S., Evans, J. y Glenn, M. (2008). Evaluation of future leaders program. Final Report. *Institute of Education Create Consultants*. Extraído desde: <<http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=21872&filename=evaluation-of-future-leaders-pilot.pdf>> en agosto del 2009.
- Education System of Finland. Sitio web consultado en: <<http://www.edu.fi/english/SubPage.asp?path=500,4699>>.
- Educational Leaders, Ministry of Education New Zealand. Consultado en: <<http://www.educationallleaders.govt.nz/Leadership-development/Professional-Leadership-Plan>>.
- First time principal programme. Sitio web consultado en: <<http://www.firstprincipals.ac.nz/>>.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 4(4), pp. 39-64. Extraído desde: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4.pdf>> el 06/07/2009.
- Guzmán, M., Navarro, M. y Guerrero, F. (2008). La promoción al puesto directivo: Análisis del discurso de legitimación de directivos de escuelas de educación básica en el estado de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, 8, pp. 14-24. Extraído de: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2543155>> el 16/06/2009.
- Hallinger, P. (1993). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration. Armidale: 1992*, 30(Iss.(3)). pp. 35.
- Hartle, F. y Thomas, K. (2003). *Growing Tomorrow's school leaders: the challenge*. Full Report. NSCL.

- Hargreaves, A., Halász, G. y Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Extraído desde: <<http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>> el 06/07/2009.
- Her Majesty's Inspectorate of education (2007). *Leadership for Learning: The challenges of leading in a time of change*. Escocia: HMle.
- Johnson, N. (1994). Education Reforms and Professional Development of Principals: Implications for Universities. *Journal of Educational Administration*, 32(2), pp. 5-20.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school Leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Leithwood, K., Seashore L.K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Extraído desde: <<http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachment/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf>> en mayo del 2008.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research Report 800. Descargado de: <<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>> en mayo del 2008.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham, England: *National College of School Leadership*. Descargado de: <<http://www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/seven-strong%20claims.pdf>> en Junio 2009.
- Ministry of Education Finland. (Opetusministeriö). Sitio web recuperado desde: <<http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>>
- Ministry of Education (2009). Finnish Education System in an International Comparison. *Ministry of Education Policy Analyses*. Extraído de: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Suomen_koulutusjarjestelma?lang=en> el 04/07/2009.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 4(4), pp. 11-24. Extraído de: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4.pdf>> el 06/07/2009.
- OCDE (2003) Attracting, developing and retaining effective teachers. *Country background report for Finland*. Extraído de: <<http://www.oecd.org/dataoecd/43/15/5328720.pdf>> el 04/07/2009.
- OCDE (2008). Education and training policy. *Improving school leadership, 1: policy and practice*.
- Página web Gestión y Liderazgo Educativo. Ministerio de Educación Chile – Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Consultado de: <<http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/portal/>> en octubre de 2009.
- Parker, R. (2002) Passion and Intuition: The impact of life history on leadership. *Practitioner Enquiry Report*. Inglaterra: NCSL
- Perez, L., Bellei, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de pobreza Consultado en: <http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/>

Robertson, J. (2004). Coaching leaders: The path to improvement. A paper presented at the *Biennial Conference of the New Zealand Educational Administration and Leadership Society*. 7-10 January, 2004. Dunedin, New Zealand.

Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo Ministerio de Educación – Universidad Alberto Hurtado (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Resumen Ejecutivo. Descargado de: <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Resumen_Ejecutivo_Estudio_Liderazgo.pdf> en julio 2009.

Welsh, T. y McGinn, N. (1999). Decentralization of education: why, when, what and how? Paris: *UNESCO/International Institute for Educational Planning*.

West- Burnham, J. (2004). *Building leadership capacity: Helping leaders learn*. Inglaterra: NCSL

West-Burnham, J. (2009). Developing outstanding leaders. *Professional Life Histories of Outstanding Headteachers*. Full report. Inglaterra: NCSL.