

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación | **FCH**
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Informe Técnico

MARCO PARA EL LIDERAZGO SISTÉMICO Y EL APRENDIZAJE EN RED: LOS DESAFÍOS DE LA COLABORACIÓN EN CONTEXTOS DE COMPETENCIA.

Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino, Álvaro González y Sergio Galdames

Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red
Noviembre de 2016

Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los Desafíos de la Colaboración en Contextos de Competencia.

Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino, Álvaro González y Sergio Galdames

Informe técnico No. 2
Noviembre, 2016.

Para citar este documento:

Ahumada-Figueroa, L., González, A., Pino, M. & Galdames, S. (2016). 'Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los Desafíos de la Colaboración en Contextos de Competencia.' Informe Técnico No. 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Introducción	4
Un mapa no es el territorio	5
Sistema	8
Una perspectiva sistémica para comprender el liderazgo	9
Liderazgo Sistémico y Mejoramiento Escolar	11
Prácticas de liderazgo sistémico	14
Dimensiones de práctica del líder sistémico	17
Recursos personales del líder sistémico	20
Conclusiones: Los Desafíos de la Colaboración en Contextos de Competencia	22
Referencias	23



INTRODUCCIÓN

El presente documento, busca profundizar el tema del liderazgo sistémico y el trabajo en red en el contexto actual de la educación en Chile. En un documento anterior (Ahumada, González y Pino, 2016) hemos abordado el tema de las redes de mejoramiento escolar y su importancia para el contexto nacional. Específicamente, definimos las redes de mejoramiento escolar como: “un conjunto de agentes del sistema educativo que establecen propósitos comunes y trabajan colaborativamente en función de ellos. El funcionamiento de las redes depende de la participación, relaciones y confianza que los agentes mantienen a lo largo del tiempo, es decir, del capital social que coexiste en una red. Estas redes deben tener como horizonte el mejoramiento educativo de sus escuelas y del sistema educativo en general (Ahumada, González y Pino, 2016).

Un aspecto importante del trabajo de las redes de de mejoramiento escolar es el trabajo de aquellos líderes que acompañan y apoyan el trabajo de la red. En LIDERES EDUCATIVOS, entendemos que el propósito del acompañamiento a las redes de mejoramiento escolar “es facilitar procesos efectivos de trabajo en red, favoreciendo la generación de confianza, participación y colaboración interna que permitan el aprendizaje individual y colectivo. Este acompañamiento debe ser orgánico al propósito y funcionamiento de la red, de modo que quien acompaña asume distintos roles que le permiten orientar el trabajo de la red hacia el mejoramiento educativo de los centros escolares participantes” (Ahumada, González y Pino, 2016).

Una figura que aparece clave para desempeñar este rol de acompañamiento es la del líder sistémico. Sin embargo, en nuestro país aun es escasa la literatura que aborde explícitamente este tema y que defina un marco de actuación del liderazgo sistémico. El propósito de este escrito es pues avanzar en la definición de este marco conceptual y aporta con un marco de actuación que facilite la comprensión de las prácticas de liderazgo que desempeña o debería desempeñar este líder sistémico. Para ello se revisarán una serie de conceptos tales como: sistema, liderazgo sistémico, prácticas de liderazgo sistémico, identidad y sentido de pertenencia. Esperamos que esto sea un aporte para el trabajo en red y para el aprendizaje lateral así como también para la formación de líderes sistémicos en nuestro país.





UN MAPA NO ES EL TERRITORIO: LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO SISTÉMICO PARA UN NUEVO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCACIÓN.

Un cambio de la envergadura como el que se está proponiendo en nuestro país supone abordar el cambio tanto desde una perspectiva económica como también, y sobre todo, desde una perspectiva social y cultural. Desde la municipalización de la educación pública en los años 80 hasta ahora el territorio ha estado asociado a la comuna. Observándose en la actualidad 346 comunas repartidas a lo largo de todo el país con sus respectivos departamentos de administración de educación o corporaciones de educación. Estos sostenedores municipales compiten, y en algunos casos colaboran, con los sostenedores de los establecimientos particulares subvencionados.

Con la propuesta de creación de Servicio Locales de Educación, la estructura actual cambia radicalmente al no existir una dependencia directa de estos Servicios Locales de Educación a las respectivas comunas en donde éstos operan. Por otro

lado, la agrupación los establecimientos de distintas comunas aledañas adscritas a estos Servicios Locales de Educación cambiará drásticamente la noción de territorio hasta ahora existente en el imaginario nacional. En el proyecto de Ley se señala expresamente que una función importante de los Servicio Locales es:

"Fomentar el trabajo colaborativo y en red de los establecimientos educacionales de su dependencia. Para ello, podrá agruparlos sobre la base de criterios tales como proximidad territorial, pertenencia comunal, características de los proyectos educativos y nivel educativo, considerando sus formaciones diferenciadas, o sus modalidades educativas." (Proyecto de Ley Sistema de Educación Pública, pg. 19).

Hace ya varias décadas, a la hora de construir su teoría semántica, el filósofo y lingüista polaco Alfred Korzybski, acuñó la frase "el mapa no es el territorio" (Korzybski, 1966).



Figura 1: "Un mapa no es el territorio." (Korzybski, 1933/1994)

Con esta expresión se intenta graficar que la representación mental (mapa) que construimos de la realidad no coincide con dicha realidad (territorio). Se ha citado a esta frase para resaltar el hecho que el territorio supera con mucho la representación mental que podamos tener de él (Ver Figura 1). Especialmente cuando se trata de comprender la complejidad asociada al contexto social, económico, político y cultural que es característico de los diferentes territorios de nuestro país. Cuando se está proponiendo una reestructuración territorial como la anteriormente señalada, se está intentando cambiar el mapa no solo en su dimensión física objetiva sino también en su dimensión psicológica subjetiva. ¿Qué significa habitar este nuevo territorio? ¿Qué significa ser parte de él? ¿Qué acontece con mi antigua representación territorial o comunal?

Al abordar estas preguntas surgen dos conceptos que guardan directa relación con la definición de liderazgo sistémico como participe de un cambio paradigmático. Los conceptos de identidad y de sentido de pertenencia.

El liderazgo sistémico examina como los líderes escolares influyen el sistema como un todo. La escuela, la red y los líderes sistémicos son parte del sistema escolar y no solo responden pasivamente frente a él. El liderazgo sistémico es, desde esta perspectiva, una práctica de liderazgo que eventualmente puede propiciar un cambio del sistema. Este cambio sistémico supone la construcción de una nueva identidad asociada a un nuevo territorio que actualmente ha sido denominado "Servicio Local de Educación".

El concepto de identidad, desde una perspectiva situada, es definido como una construcción dinámica en donde se cruzan las experiencias personales y las profesionales. Se entiende la identidad como un proceso social, histórico y culturalmente situado en las experiencias de vida cotidiana (du Gay, 2007; Elliot & du Gay, 2009). La identidad, no es algo estático, sino que constantemente está cambiando según el contexto en donde se pone en juego dicha identidad. Galeano acertadamente nos dice: "Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museos, quietecita en la vitrina, si no, la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día (...) En los extravíos, nos esperan los hallazgos. Porque es preciso perderse, para volverse a encontrar" (1989: pág. 92).

En el sistema educativo en Chile nos encontramos en un momento de pérdida y hallazgo; transformar la administración de nuestras escuelas no es sólo realizar un cambio técnico y político, sino que la pretensión es mayor y más profunda: es cambiar quienes somos aquellos que habitamos la arena pública que es la escuela, ahí donde nos encontramos todos, donde nos relacionamos y entre nosotros, lo cual por cierto no estará exento de complejidades. Por tanto, una dimensión importante de la identidad es la dimensión temporal que transita constantemente entre un pasado, un presente y un

futuro. Otra dimensión a considerar es la performativa, referida a la expresión de la identidad en las prácticas cotidianas que realizamos.

Esto significa que cada escuela o liceo a lo largo de su historia ha construido una identidad que la caracteriza y que la diferencia de otras escuelas y liceos. Sin embargo, en este proceso de construcción también ha establecido relaciones con otras entidades de su territorio. El trabajo en redes de mejoramiento escolar supone en este sentido conocer y reconocer al otro como un interlocutor válido y significativo para mi accionar cotidiano y para la conformación de mi/nuestra identidad. La construcción de una identidad asociada a un territorio que va más allá de la escuela es un proceso lento que en ocasiones puede significar múltiples tensiones. Por un lado, está el deseo integrarse y ser parte de un territorio y, por otro lado, está el deseo de diferenciarme de manera de no perder mi propia identidad. Pensar en un cambio paradigmático de tipo sistémico en el sistema actual de la educación pública chilena, supone pensar en cómo colaboro y coopero con el otro sin perder por ello mi sello de identidad expresado en el proyecto educativo de cada establecimiento.

El segundo concepto clave para comprender el rol del liderazgo sistémico en este cambio paradigmático es el de sentido de pertenencia. Pertenecer a un lugar como la escuela se relaciona con el sentirse parte y seguro en ese lugar. La pertenencia al lugar está muy relacionada con la construcción de identidad y con la inclusión o exclusión de la comunidad a la cual pertenezco. La investigación desarrollada por Ryley (2013) en Estados Unidos, Inglaterra y Sud África, da cuenta del importante rol que juegan los directores(as) de escuela en generar las condiciones para desarrollar este sentido de pertenencia. La pertenencia al lugar ofrece o limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, así como sus oportunidades de bienestar y desarrollo de su capital social. Los directores que ejercen un liderazgo de lugar generan espacios seguros donde es posible ser y estar. A su vez McCarthy et al (2014) han mostrado como los procesos identitarios de estudiantes, profesores y directivos de diversos países se ven atravesados por complejos discursos sociales que se vinculan directamente al espacio que estos habitan, a los símbolos (físicos) que construyen y a la forma que estos espacios son gestionados.

En Chile también hay experiencias donde se ha estudiado como los espacios inciden en la identidad y relaciones que los estudiantes conforman entre ellos. Marambio y Gúzman (2010), resaltan la una dimensión físico-social que es donde efectivamente habitamos y desarrollamos nuestras identidades. Estudios nacionales recientes entorno a las decisiones que toman los padres para escoger sus establecimientos reflejan que estas no se vinculan a resultados de pruebas estandarizadas sino a los grupos sociales con quienes los padres quieren que sus hijos se vinculen sus hijos (Canales, Bellei, & Orellana, 2014). La elección del lugar tiene que ver con la idea de grupo social,

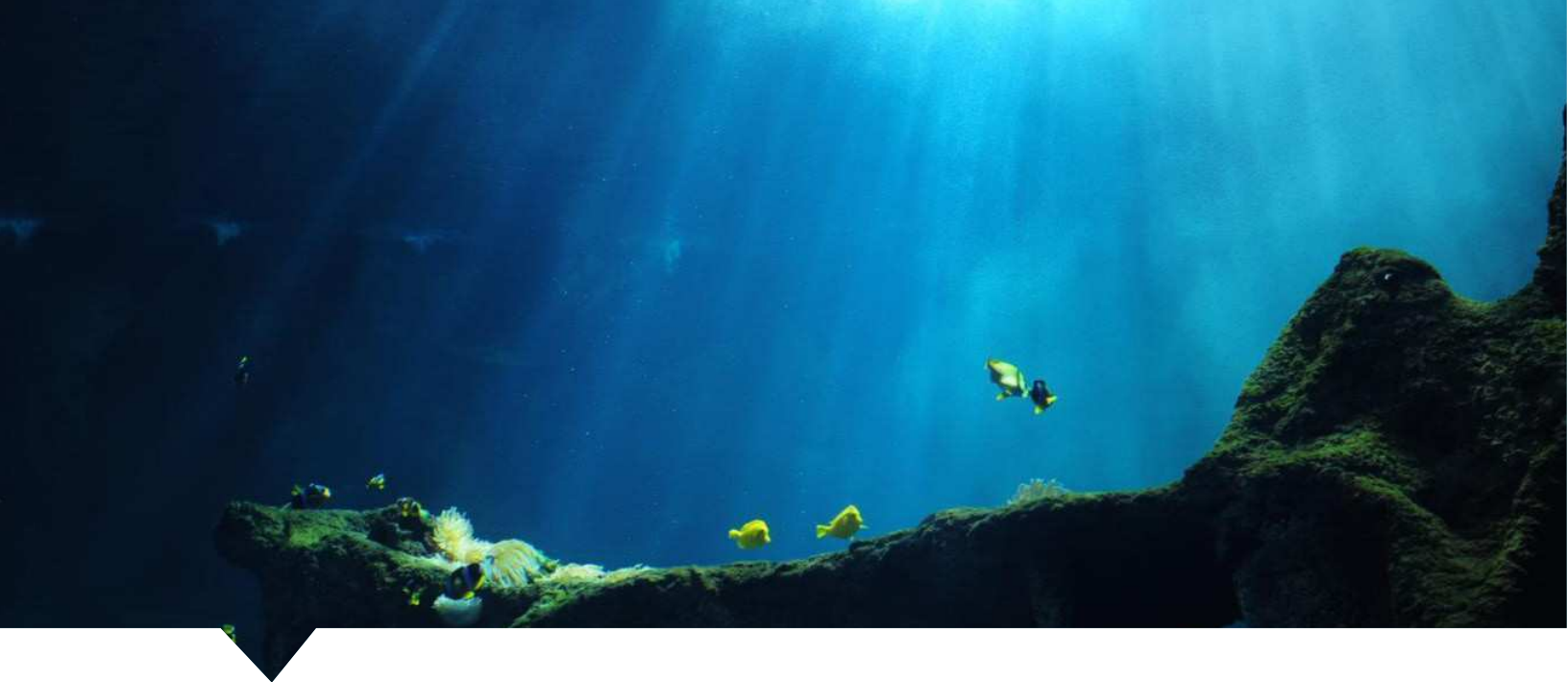
es decir, con la forma en que construimos nuestras identidades.

Riley, Montecinos y Ahumada (2016), en una investigación realizada recientemente en Chile, han destacado el rol que juega el director o directora en generar apego al lugar y sentido de pertenencia. En dicho estudio aparecen cuatro realidades relevantes para comprender el trabajo de los directores. La realidad física tiene que ver con la infraestructura, el entorno en el que se encuentra la escuela y lo que acontece dentro de él. La realidad social y política está modelada por realidad física de la escuela. Se refiere a las relaciones y decisiones que acontecen tanto a nivel local como nacional y que afectan directamente la convivencia cotidiana de la escuela. La realidad emocional tiene que ver con la frustración, el cansancio o ira que viven los líderes en comunidades con altos índices de vulnerabilidad. Finalmente, la realidad espiritual o ética tiene que ver con las creencias, los valores, que guían y motivan a los líderes en todos los niveles tanto dentro como fuera de la escuela. El reconocimiento de estas cuatro realidades es lo que permite a los líderes tener un sentido del trabajo y de los desafíos que éste le plantea. Pero también es lo que les permite realizarse personal y profesionalmente con un alto grado de bienestar. Asimismo, este sentido de pertenencia permite a los estudiantes comprender quienes son, de donde vienen y que quieren llegar a ser. Generar espacios seguros, visibilizar a otro (estudiantes, apoderados y profesores) y conocerlo en sus necesidades estableciendo un fuerte vínculo de afecto es lo

fundamental que se encontró en el estudio para poder generar sentido de pertenencia.

El líder sistémico tiene un papel importante en fortalecer el sentido de pertenencia y la identificación con determinado territorio. Para ello debe ser capaz de desplegar una serie de prácticas de liderazgo tanto dentro de los establecimientos educacionales como entre ellos y la comunidad con el fin de lograr una mayor equidad y una mejorar educativa (Chapman, Chestnutt, Friel, Hall y Lowden, 2016). En las siguientes secciones profundizaremos en el concepto de sistema y las prácticas de liderazgo asociadas al liderazgo sistémico.





SISTEMA

En el metro de la ciudad de Valparaíso han aparecido una serie de afiches que dan cuenta de la situación en que se encuentran diversas especies marinas. Muchas de ellas están en peligro grave de extinción, siendo muy útiles las indicaciones que se entregan a los pasajeros del metro respecto a las acciones necesarias para proteger a estas especies. Al igual que las especies marinas, algunos sectores sociales y económicos también pueden pasar por crisis profundas, y en algunos casos, las organizaciones de esos sectores, terminan por extinguirse. Así ocurrió con el salitre en el norte de Chile, con la industria del carbón en Lota y parece estar ocurriendo en la minería del cobre. ¿Qué puede hacer una organización cuando el sector al cual pertenece está en peligro de extinción? ¿Es posible un aprendizaje organizacional que permita la adaptación de la organización en ese contexto?

En las últimas décadas, nuestro país ha realizado un enorme esfuerzo por mejorar las escuelas y liceos de la educación pública con el fin elevar el nivel aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, son pocas las escuelas que logran mostrar una trayectoria sostenida de mejoramiento (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). Por el contrario, son muchas las escuelas y liceos que parecen empeorar, o bien, no muestran una pauta uniforme de mejora. En el año 1985, la matrícula del sector municipal era cercana al 65% del total de estudiantes del país; en 1995 la matrícula del sector bajo al 57%; en el 2005, la matrícula era alrededor del 48%; en el año 2015 la matrícula de los establecimientos municipales se había contraído hasta representar el 35% de los estudiantes del país.

Estos datos en sí mismos son alarmantes, y más si se comparan con el promedio de matrícula en educación pública de los países miembros de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es cercana al 90% (OCDE, 2011). Los datos de matrícula así como los datos de mejora escolar nos sugieren que revertir la eminente extinción de la educación pública no

será posible sin una mirada sistémica. Esta mirada sistemática contrasta con un enfoque que ha primado hasta ahora puesto en la escuela aislada como la unidad de mejora.

La literatura internacional, en estas últimas décadas, ha puesto el foco en la escuela estableciendo una serie de principios que parecen claves para el mejoramiento escolar. Uno fundamental es el liderazgo del director y del equipo directivo. Específicamente, se señala que después del trabajo en la sala de clases realizado por el profesor, el liderazgo del director es el factor que más contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008).

La finalidad última de nuestro quehacer es enriquecer o mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, no podemos perder el foco de lo que acontece en el aula y en la escuela; sin embargo este foco no es suficiente. En LIDERES EDUCATIVOS, pensamos que para lograr un mejoramiento escolar sostenido debemos ampliar este foco y considerar al sistema escolar en su conjunto. En otras palabras, por mucho esfuerzo que realice una escuela o liceo para mejorar y adaptarse a los cambios del entorno, esto no es posible si no mejora el sistema en su totalidad.

Es momento de pensar nuestras escuelas como parte de un sistema integrado (Escuela, Sostenedor, Mineduc), de modo de vencer la falsa polaridad entre sistema educacional y los establecimientos educativos. No son las escuelas las responsables de la pérdida de matrícula de la educación pública, sin embargo, éstas tienen un rol clave en la mejora del sistema educacional. Los establecimientos educativos son parte del sistema escolar y necesitamos líderes escolares que puedan pensar y colaborar en cómo mejorar no solo sus establecimientos sino el sistema territorial donde éstos se encuentran.



UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA PARA COMPRENDER EL LIDERAZGO

La teoría de sistemas nació como una reacción a la excesiva atomicidad del método analítico. Separar una realidad compleja en partes y analizarlas sin entender el conjunto suele reducir la complejidad que implica el funcionamiento del sistema como totalidad. En efecto, desde esta perspectiva es “el todo es más que la suma de sus partes”. Las escuelas y liceos son sistemas complejos, con múltiples niveles y relaciones entre las partes, cuyo núcleo está en los procesos de interacción social. Los establecimientos educacionales no están realmente separados del contexto local y nacional y debemos evitar verlos como instituciones aisladas de este contexto.

La teoría de sistemas, de la cual Bertalanffy es uno de sus fundadores, está interesada en problemas de relación, de estructura y de interdependencia más que en los atributos constantes de los objetos, siendo su principal objetivo la

constitución de las leyes de la totalidad más que de las partes.

“La teoría general de los sistemas es una teoría que procura derivar, partiendo de una definición general de sistema como complejo de componentes interactuantes, conceptos característicos de totalidades organizadas, tales como interacción, suma, mecanización, centralización, competencia, finalidad y aplicarlos a fenómenos concretos” (Bertalanffy, 1968/76:94).

La comprensión de lo social y más específicamente de las organizaciones sociales desde una perspectiva sistémica tiene ya una amplia tradición en la teoría organizacional. Desde esta perspectiva, algunas teorías entienden la organización como un sistema abierto. Para Katz y Kahn (1977), las organizaciones sociales son sistemas claramente abiertos dado que constantemente se están dando transacciones entre la organización y su ambiente.



Los establecimientos educacionales no son ajenos a lo que acontece en su entorno. Los valores, la cultura, la tecnología, la familia, entre otros, son importantes insumos para lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, los establecimientos educacionales son parte de la comunidad y aportan a la construcción de su identidad. La formación ciudadana, por ejemplo, claramente está relacionada con este aspecto. Desde la perspectiva de las organizaciones escolares, esto significa que si bien el entorno influye en la organización, ésta tiene su propia estructura, cultura e identidad que se materializa en su proyecto educativo. Es en el quehacer cotidiano en donde se va generando esta identidad como sistema (Escuela o Liceo); que le permite diferenciarse de otros sistemas.

El enfoque de la organización como un sistema abierto, se lleva a cabo en un contexto de creciente complejidad, que ha significado un cambio en la forma de entender las organizaciones y particularmente las organizaciones escolares. De una visión lineal y funcional, se ha pasado a una donde el foco de atención está en la red de relaciones y conversaciones que se dan tanto al interior como al exterior de la organización (Pastor y León, 2007; Ahumada, 2005).

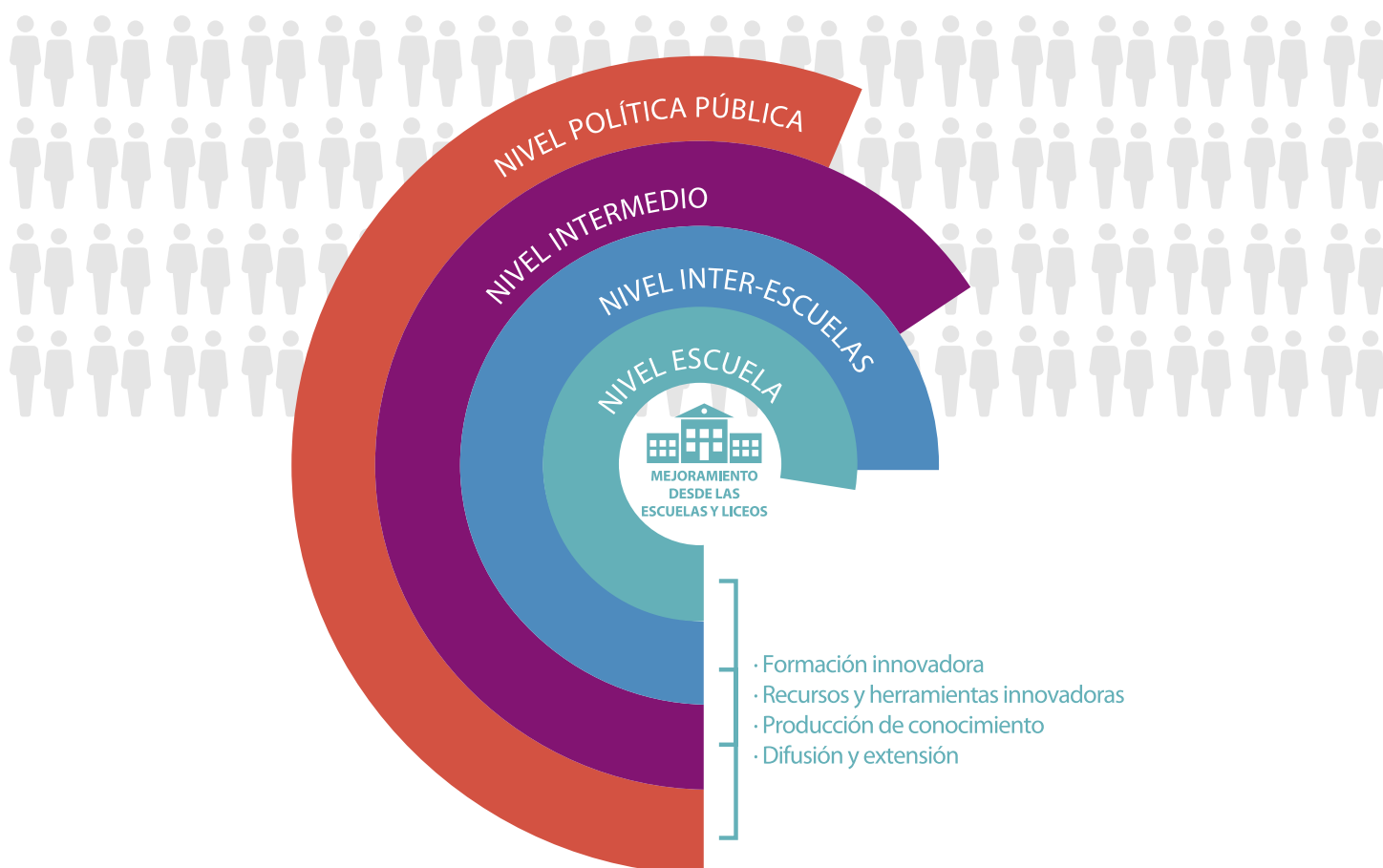
Los establecimientos educacionales han tenido que desarrollar la capacidad de integrarse y articularse entre los distintos niveles de gestión (local, intermedio y sistémico) para responder a las distintas políticas educativas, lo que implica comprometerse

como organización en un proceso de aprendizaje continuo (Austin y Harkins, 2008; Mulford, Silins, y Leithwood, 2004; Collison y Cook, 2007).

La propuesta de creación de una estructura que agrupe a los establecimientos educacionales en torno a los Servicios Locales de Educación, nos lleva a mirar el conjunto de establecimientos adscritos a este nuevo sistema, más que a los establecimientos de forma aislada. En esta perspectiva, los esfuerzos individuales de mejora son insuficientes si no van acompañados de una mejora del sistema en su conjunto. La perspectiva sistémica nos invita a reflexionar sobre cómo hemos estado pensando nuestras instituciones escolares, las políticas de mejoramiento que las han afectado y en el momento actual de reforma donde nos encontramos.

El liderazgo sistémico se inserta en el trabajo de liderazgo entre redes de escuelas y liceos con un foco en el mejoramiento escolar y en la construcción de comunidades de aprendizaje. El trabajo en redes de establecimiento es particularmente importante dentro de este marco conceptual siendo esto crucial para lograr una coherencia entre todos los actores del sistema. Este marco conceptual está desarrollado ampliamente en el proyecto de LIDERES EDUCATIVOS, que busca estudiar y fomentar la coherencia sistémica y el desarrollo de capacidades en todos los niveles del sistema educacional (Figura 2). Podemos preguntarnos en este contexto: ¿Es posible un cambio sistémico? ¿Qué práctica de liderazgo favorecen un cambio en el sistema? ¿Qué es y qué debe hacer un líder sistémico? En las siguientes secciones abordaremos estos aspectos.

Fortalecimiento del Liderazgo en Distintos Niveles





LIDERAZGO SISTÉMICO Y MEJORAMIENTO ESCOLAR

En Chile, desde la década del 80, con la municipalización de la educación pública, se generó una atomización de los establecimientos, homologándolos a unidades aisladas que se relacionan de manera competitiva entre sí. La Subvención Escolar, el Sistema de Medición de la Calidad Escolar (SIMCE) y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACG) contribuyeron a que cada institución coexistiera con otros en un entorno competitivo. Los establecimientos debían competir con otros para sobrevivir (Bellei y Vanni, 2015; Núñez, Pino y López, 2011).

En la década del 90 comienzan a instalarse reformas políticas orientadas a la calidad y equidad, focalizadas en el mejoramiento de aquellas escuelas altamente vulnerables y en situaciones complejas. Entre las políticas públicas implementadas se destaca el Programa de discriminación positiva de las 900 escuelas críticas (P-900) y también Programas de mejoramiento escolar como la Estrategia de Asesoría a la Escuela para la Implementación Curricular en Lenguaje y Matemática (LEM), involucrando nuevamente un rol importante del Estado en el mejoramiento escolar.

De esta forma, el apoyo a las escuelas ha variado con el tiempo. En algunos períodos el apoyo ha sido más prescriptivo con un enfoque de arriba hacia abajo (Escuelas Prioritarias y Plan de Apoyo Compartido) y en otros el apoyo ha tenido un enfoque más de abajo hacia arriba (SACGE, PME, PEI). Sin embargo, estos esfuerzos se desarrollaron en el contexto de políticas de financiamiento escolar que profundizaron no solo la competencia sino también la segregación social. En efecto, paralelamente se generaron mecanismos de co-pago y se aumentó la subvención escolar con la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Estas políticas públicas contribuyeron a profundizar la competencia entre educación pública y privada

subvencionada (Raczynski, 2012).

Ciertamente, estas políticas implementadas en las últimas tres décadas, han tenido matices y énfasis distintos en cuanto a que tan apoyados son los establecimientos como parte de un sistema escolar y en qué medida son responsabilizados de manera individual, como entes independientes del sistema del que forman parte. La rendición de cuentas es un claro ejemplo de esto, dado que hasta ahora ha sido concebida como un sistema de control hacia la escuela más que como una corresponsabilidad compartida entre las escuelas y el sistema en su conjunto por los resultados obtenidos. Específicamente, los directores y directoras de establecimientos educacionales deben rendir cuentas a tres agentes diferentes: al mercado que opera a través de los apoderados con la libre elección de establecimiento, al estado que exige resultados en las pruebas estandarizadas así como estándares de calidad y al sostenedor que exige el cumplimiento del convenio de desempeño (Montecinos, Ahumada, Galdames, Campos y Leiva, 2015). Todas estas rendiciones de cuentas están centradas en los establecimientos educacionales.

Actualmente en Chile, nos encontramos en un proceso de cambio donde se han levantado propuestas que sitúan a los establecimientos en un territorio formando parte de redes de mejoramiento escolar. Este cambio implica fortalecer el rol de los líderes escolares como agentes claves para generar relaciones de apoyo entre las escuelas y liceos que promuevan una cultura colaborativa para la mejora educativa. La idea de fortalecer el liderazgo sistémico de los directivos escolares se vincula a un contexto nacional que se encuentra en profundo proceso de transformación, donde el sistema escolar cobra relevancia. En el año 2016 en Chile se ha presentado un proyecto de Ley que

fortalece la educación pública. En el proyecto se propone una nueva estructura territorial, que agrupa a los establecimientos educacionales de todo el país en más de 60 Servicios Locales de Educación. El propósito de este proyecto legislativo es que:

“el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional.” (Proyecto de Ley Sistema de Educación Pública, pg. 2).

Uno de los principios claves del liderazgo sistémico es promover la colaboración entre diferentes actores sociales, este es justamente uno los fundamentos de este proyecto de ley, el cual señala que:

“El Sistema y sus integrantes basarán su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que lo componen, con el objeto de propender al pleno desarrollo de la educación pública. Para ello, deberán realizar un trabajo colaborativo y en red, basado en el

desarrollo profesional, el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto de sus diversos profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa, promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes. (Proyecto de Ley Sistema de Educación Pública, pg. 5).

Lo anterior supone coordinar miradas, perspectivas y esfuerzos, así como la capacidad de generar espacios de intercambio de prácticas y de experiencias profesionales entre todos los actores de la escuela y, por supuesto, del sistema educativo. Este trabajo conjunto implica una mayor interdependencia; un compromiso hacia un progreso colectivo y una mayor disposición a participar en instancias que permitan la reflexión sobre las prácticas existentes. Asimismo, busca una innovación encaminada a la generación de nuevas prácticas de liderazgo y de trabajo colaborativo.

Sin embargo, como señala Stoll (2009), en un contexto social interdependiente y altamente conectado no basta con la colaboración al interior de los establecimientos. Las redes de aprendizaje entre establecimientos aparecen como una estrategia para ampliar el repertorio de opciones a nivel local, al tiempo que moviliza ideas y buenas prácticas a nivel del



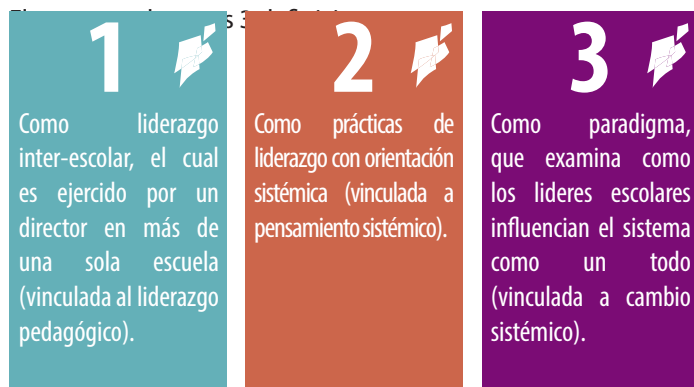
Figura 3: Elementos del liderazgo sistémico y el mejoramiento escolar.

sistema escolar. La misma autora hace notar que las redes de aprendizaje entre establecimientos utilizan la experticia de agentes externos para estimular una reflexión crítica sobre los supuestos de los participantes y un dialogo pedagógico que permitan reexaminar su práctica y explorar formas de mejorarlas.

Desarrollar un sistema donde se favorece la constitución de redes y colaboración entre establecimientos requiere repensar y proponer nuevos roles para los actores escolares (Schley y Schratz, 2007; Rincón-Gallardo, y Fullan, 2016).

Al respecto, varios autores proponen que se promueva el desarrollo de líderes sistémicos quienes se involucran proactivamente, desde lo teórico y lo práctico, con distintas partes del sistema escolar con el fin de concretar reformas profundas que alcancen la mejora de aprendizajes y una mayor equidad social (Fullan, y Quinn, 2016); Hopkins y Higham, 2007; Schley y Schratz, 2007). Para ello, es necesario fijar una estrategia de desarrollo de capacidades de liderazgo (Southworth y Du Quesnay, 2007), la que debe estar complementada con el desarrollo de una política que promueva la colaboración tanto dentro como entre los establecimientos escolares y sus profesionales (Stoll, 2009; Muijs, west y Ainscow, 2010). Es así como tanto a nivel nacional como internacional se ha empezado a promover el rol de los líderes sistémicos como aquellos capaces de movilizar el trabajo en red y generar una coherencia de acciones en todo el sistema escolar.

Uno de los principales desafíos al definir liderazgo sistémico, recae en la movilidad que tiene el concepto de sistema, el cual se amplía o reduce dependiendo del contexto al cual se vincula. Un sistema puede ser una sala de clase (micro) o una escuela (meso), como también una región o incluso un país (macro). Boylan (2016) señala que, debido a su novedad y complejidad, es difícil encontrar una única definición de liderazgo sistémico.



En la primera definición, como liderazgo inter-escolar, la figura del líder sistémico es usada principalmente para identificar a la persona que lidera una comunidad más allá de la propia escuela, usualmente un director o directora que ejerce influencia en otros establecimientos. Simon (2015) define al líder sistémico como un director o directora que extiende su atribuciones más allá de una escuela y trabaja por el éxito de otros estudiantes.

Este rol también es reconocido en la literatura como gestores del conocimiento, entendidos como agentes del conocimiento que poseen experticia sobre el sistema educativo y son capaces de comprender como la política a nivel macro y meso afecta el trabajo de las escuelas, quienes a su vez implementa acciones para movilizar la información entre la comunidad o red a la que pertenecen (Close, 2016; Moolenaar, 2015; Spillane & Hopkins, 2013).

Desde la segunda definición, como práctica de liderazgo, el liderazgo sistémico es entendido como: “aquellos directores de escuela que están dispuestos a asumir roles más amplios a nivel del sistema educativo para asegurar tanto el éxito de otras escuelas como el de la propia. Como tal, el liderazgo sistémico es una práctica emergente que abarca una gama de responsabilidades que están siendo desarrolladas localmente o a través de redes o programas nacionales aislados, los cuales, en su conjunto, tienen el potencial para contribuir a la transformación del sistema.” (Hopkins y Higham, 2007, p. 147). Desde esta perspectiva el liderazgo sistémico busca la articulación y la coherencia entre todos los niveles del sistema educativo, particularmente, entre los niveles intermedios y los equipos de liderazgo de los establecimientos.

Finalmente, la tercera definición entiende el liderazgo sistémico como un nuevo paradigma, que examina como los líderes escolares influyen el sistema como un todo y nos hace pensar en el agenciamiento de estos líderes para transformarse en gestores del cambio del sistema en su conjunto. Si bien estas tres definiciones no son excluyentes, en el siguiente apartado, pondremos nuestro foco en la segunda definición, es decir el de las prácticas de liderazgo sistémico que ejercen los directores con una orientación hacia la mejora escolar. Estas prácticas de liderazgo son claves en el contexto de la implementación de la nueva institucionalidad de la educación pública en Chile.

En LIDERES EDUCATIVOS, conceptualizamos el Liderazgo Sistémico como: “Una práctica innovadora de líderes escolares que buscan facilitar el aprendizaje en redes de establecimientos, así como intensificar la vinculación y coherencia entre diferentes niveles del Sistema Escolar. El liderazgo sistémico es una capacidad clave para sostener y fortalecer la colaboración como una estrategia de cambio y mejora educativa.”

Tal y como podemos observar en la Figura 3, el liderazgo sistémico está ligado tanto al trabajo que se realiza en la red como al trabajo al interior de cada escuela y liceo que pertenece a la red. Además está ligado al trabajo que se realiza en el territorio al que pertenecen la red. Para realizar este liderazgo se necesitan de una serie de actitudes, habilidades y conocimiento. Las prácticas de liderazgo sistémico las entendemos como la energía que da sentido y hace girar a estos tres elementos del sistema en su conjunto. Estas prácticas de liderazgo se desarrollan y manifiestan en el trabajo cotidiano que realizan estos líderes sistémicos



PRÁCTICAS DE LIDERAZGO SISTÉMICO

Las prácticas de liderazgo han sido definidas como aquellas acciones intencionadas y sistemáticas, realizadas por los líderes de los establecimientos educacionales, que modifican las capacidades, motivaciones y compromisos, así como las condiciones organizacionales de los docentes. Estas prácticas de liderazgo impactan en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood Harris y Hopkins, 2008). Leithwood, Sammons, Harris y Hopkins (2006), por su parte, han desarrollado un modelo que contempla cuatro dimensiones donde los directores desarrollan sus prácticas de liderazgo; estas prácticas se refieren a: establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción. De estas dimensiones del modelo se desprenden catorce prácticas específicas que caracterizan el trabajo de los directivos y que se relacionarían con los buenos resultados educativos.

El concepto de buenas prácticas, sin embargo, no ha estado ajeno a distinto tipo de controversias: respecto a la definición de “práctica” y a los criterios para establecer que es una “buena práctica”. Como señala Escudero (2009), una determinada práctica puede ser buena para ciertas personas, pero no para otras, puede ser idónea en ciertos contextos pero no en

otros. Asimismo, existe controversia respecto a quién tiene la facultad para determinar lo que es o no una buena práctica y las consecuencias que esto puede tener.

Carroll, Levy y Richmond (2008) realizan una importante distinción entre el concepto de competencia y el de práctica. El primero estaría relacionado con lo objetivo, lo medible, lo individual y con una racionalidad funcional. Las prácticas, por el contrario, dan cuenta de lo relacional y lo socialmente construido (ver Tabla 1). La importancia del contexto cultural, así como la relevancia de la actividad cotidiana y la emocionalidad asociada a la acción, son los aspectos más relevantes que diferencian a las prácticas del desarrollo de competencias. Esto nos hace pensar en un cambio de foco. Más que identificar y describir las competencias asociadas al líder, lo importante son las prácticas de liderazgo que se desarrollan tanto en la escuela como en la red de mejoramiento y el sistema escolar. Carroll, Levy y Richmond (2008) realizan una importante distinción entre el concepto de competencia y el de práctica. El primero estaría relacionado con lo objetivo, lo medible, lo individual y con una racionalidad funcional. Las prácticas, por el contrario, dan cuenta de lo relacional y lo socialmente construido (ver

Tabla 1: Distinción entre competencias y prácticas

Competencias	Prácticas
Objetivismo	Construccionismo
Nivel de análisis individual	Nivel relacional y colectivo
Cuantificables y medibles	Discurso, narrativa y retórica
No consideran el contexto y la relación	Situadas y definidas socialmente
Privilegian la razón	Privilegian la experiencia cotidiana
Asumen el dominio del intelecto	Asumen lo corpóreo y lo emocional

Fuente: Carroll, Levy y Richmond (2008) citado en (Ahumada, Sisto y López, 2012)

Tabla 1). La importancia del contexto cultural, así como la relevancia de la actividad cotidiana y la emocionalidad asociada a la acción, son los aspectos más relevantes que diferencian a las prácticas del desarrollo de competencias. Esto nos hace pensar en un cambio de foco. Más que identificar y describir las competencias asociadas al líder, lo importante son las prácticas de liderazgo que se desarrollan tanto en la escuela como en la red de mejoramiento y el sistema escolar.

Raelin (2011) define prácticas como un esfuerzo cooperativo entre los participantes que escogen mediante sus propias reglas alcanzar un objetivo distintivo. Gunter (2006) señala al respecto que el liderazgo educativo tiene que ver con relaciones sociales productivas y socializantes, donde el foco debe estar puesto no tanto en relaciones de control y de dirección a través de descripciones de cargo o tareas individuales o de equipo, sino que en cómo un actor se conecta con otros en su propio aprendizaje y en el de otros. Para esta autora, este liderazgo emerge como una práctica social que incluye, a la vez que integra, el enseñar con el aprender.

Para Ahumada, Sisto y López (2012), toda práctica es una sistematización de experiencias que responde a un orden de significados particular que ha sido generado en la historia de relaciones de un grupo o comunidad. Estas prácticas pueden reforzar la forma de organización actual o bien estar orientadas a cambiarla. Por tanto, no toda práctica es una práctica de liderazgo. Para estos autores, la práctica de liderazgo es entendida como una innovación o cambio de determinados hábitos. Esta innovación se genera a través de la toma de conciencia por parte del grupo o la comunidad de la forma de organización actual. La práctica de liderazgo requiere de la reflexión individual y colectiva pero también de una motivación

para poder crear nuevas prácticas que den por resultado una nueva forma de organizarse.

En Chile el foco del liderazgo ha estado en cómo detectamos y desarrollamos competencias en los directores de establecimientos educativos, más que en la comprensión de las prácticas de liderazgo. Esto se ha visto reflejado principalmente en los programas de formación de los directores desarrollados durante la última década. En los últimos años, los marcos de actuación de los directores han comenzado a incorporar la idea que el trabajo de dirección requiere de ciertas competencias pero además requiere del despliegue de ciertas prácticas de liderazgo tanto dentro como fuera de los establecimientos educacionales.

Recientemente, en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Uribe y Vanni, 2015) al hablar de práctica de liderazgo se señala que “no se trata de un atributo o característica personal del líder sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. El concepto de práctica implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación” (p.10).

A pesar de este giro en la forma de entender el liderazgo y las prácticas asociadas a él, aún no está claro cuáles son las prácticas de liderazgo que debieran ser desplegadas por un líder sistémico. En efecto, la investigación es rica y creciente en estudios y experiencias en liderazgo sistémico, pero no es fácil encontrar sistematizaciones claras sobre cuáles son las acciones claves que los líderes sistémicos realizan para la construcción y mantención de las redes, así como para el trabajo que despliegan en su territorio. De la misma manera, tampoco es evidente cuáles son las capacidades y/o habilidades que los líderes sistémicos deben tener para realizar apropiadamente su labor. Tal como lo señala Supovitz (2014), no necesariamente lo que funciona en un país como Inglaterra o Estados Unidos puede ser transferido directamente a otro. Spillane and Hopkins (2013) concluyen



al respecto que no es posible entender el mejoramiento sin comprender las estructuras y recursos de apoyo que tienen los profesores en distintos sistemas educativos.

En este escenario, en LIDERES EDUCATIVOS hemos realizado una revisión de la literatura internacional sobre competencias y prácticas de liderazgo sistémico abordándolas críticamente, reflexionando cuales de ellas podrían tener sentido para nuestro contexto. La selección de los casos, fue influencia por el reporte publicado por la OCDE el año 2008. Este reporte identifica países y sistemas educativos con experiencias relevantes en liderazgo sistémico. Complementariamente, se seleccionaron otros casos que presentan información relevante para Chile. Los casos seleccionados fueron: Escocia, Región Flamenca de Bélgica, Finlandia, Estado de Victoria de Australia, Austria, Singapur, Inglaterra, Hong Kong, México y Uruguay

Una vez realizada esta revisión se solicitó a 50 Líderes Sistémicos en proceso de formación en la Región de Valparaíso y Región de Bío-Bío que analizaran el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Uribe y Vanni, 2015) con el fin de pesquisar cuales de las prácticas allí propuestas estarían más relacionadas con lo que sería el trabajo de un líder sistémico. Asimismo, se realizó un trabajo sistemático de comparar las prácticas de liderazgo sistémico que aparecen en la literatura internacional con las que ellos han definido a partir de análisis del Marco

para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Uribe y Vanni, 2015), todo esto con el fin de construir un perfil de lo que serían las prácticas de liderazgo sistémico relevantes para nuestro contexto nacional. Finalmente, hemos realizado un trabajo integrativo que busca por un lado mantener el esquema de dimensiones y recursos personales ya presentes en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y, por otro, complementar dicho Marco con el fin de introducir una mirada más sistémica de las prácticas de dirección y liderazgo escolar.

Entendemos que esta es una revisión inicial que requiere profundizar el trabajo empírico que dé cuenta de las prácticas de liderazgo sistémico en los distintos contextos territoriales en donde éstas se despliegan, sin embargo, pensamos que esta sistematización que se presenta a continuación puede ser útil para enriquecer lo aquí presentado y guiar los futuros procesos de selección, formación y evaluación de líderes sistémicos. A su vez, entendemos que estamos en una etapa inicial de definición de liderazgo sistémico y que no existe del todo claridad entorno a este concepto, siendo necesario una discusión profunda acerca de este tipo de liderazgo y su rol tanto dentro de las redes como dentro del territorio en el cual éstas operan. Lo relevante de estas practicas de liderazgo es que se dan en un contexto de colaboración entre escuelas en donde el foco está puesto en el aprendizaje lateral.

Marco para el liderazgo sistémico



Figura 4. Marco para el Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red (Adaptado del MBDLE).



DIMENSIONES DE PRÁCTICA DEL LÍDER SISTÉMICO

En el en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, Uribe y Vanni (2015: 20) señalan que las prácticas de liderazgo orientan el quehacer directivo más allá de las personas o roles de quienes lo ejecuten y toman en consideración las relaciones e interrelaciones que se producen al gestionar el establecimiento educacional. Por otra parte, si bien las prácticas que se incluyen en el marco son aquellas que los líderes efectivos típicamente realizan en distintas realidades; su aplicación, tal y como señalan los autores, es siempre contextual y contingente, presentando distintos énfasis dependiendo del contexto, las características y la etapa de desarrollo del establecimiento escolar. En el casos del liderazgo sistémico existirían una serie de prácticas de

liderazgo en dimensiones que están relacionadas tanto con el trabajo en la red como con el trabajo en el territorios. Es así como consideramos importante el despliegue de las prácticas de liderazgo en las siguientes dimensiones: Construyendo e implementando una visión sistémica compartida; Desarrollando las capacidades profesionales para el aprendizaje en red; Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la red y el territorio; Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad; Desarrollando y gestionando el trabajo en red y en el territorio. Cada una de estas dimensiones cuentan con una serie de prácticas específicas que serán descritas a continuación.

A) CONSTRUYENDO UNA VISIÓN SISTÉMICA COMPARTIDA.

Los líderes sistémicos lideran la construcción o actualización de una visión compartida entre los establecimientos de un mismo territorio que participan del trabajo en red.

Las principales prácticas de liderazgo sistémico que componen esta dimensión son:

Amplia visión:

El líder sistémico está atento a los cambios, presiones y oportunidades presentes en el contexto escolar y el territorio.

Si bien el trabajo directo de la red, se realiza con los profesionales de las escuelas pertenecientes a ella, el líder sistémico debe ser capaz de dialogar e interpretar señales de un entorno más amplio. El líder sistémico debe estar atento no solo a las políticas educativas formales que involucran el trabajo en red, sino también a las organizaciones educativas y no educativas que rodean a las escuelas o liceos (Simon, 2015).

El líder sistémico debe comprender la complejidad del contexto en el que está inserta la red. Es decir, debe ser capaz de articular una visión amplia entre todos los niveles vistos en el marco de actuación de LIDERES EDUCATIVOS”.

Construcción de sentido compartido:

El líder sistémico promueve la integración de los distintos intereses en una visión común.

El trabajo en red es en su naturaleza colaborativo y por lo mismo debe diseñarse en conjunto con los miembros de la red. El líder sistémico debe ser capaz de ayudar a construir el sentido de la red, reconociendo las inquietudes y demandas de sus integrantes. Esta habilidad puede incluir colaborar con el diseño de la arquitectura y funcionamiento de la red (por ejemplo, la definición de las tareas, metas y frecuencia de reuniones) así como con una dimensión más profunda asociada a la finalidad o propósito de la red. Algunos estudios sugieren que el líder sistémico más que dirigir directamente estas decisiones, debe ser hábil en la construcción de preguntas desafiantes y orientadoras al grupo que les permitan reorganizarse y seguir adelante (¿Cómo vinculamos este tema con nuestra misión como red? ¿Tenemos las capacidades de hacernos cargo de esto?) (Feys & Devos, 2015; Moolenaar, 2015; Scanlan et al., 2016).

B) DESARROLLANDO LAS CAPACIDADES PROFESIONALES PARA EL APRENDIZAJE EN RED.

Los líderes sistémicos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades profesionales, personales y la motivación.

Las principales prácticas de líderes sistémicos que componen esta dimensión son:

Articulador del conocimiento:

El líder sistémico implementa acciones para transferir la información y el conocimiento tanto dentro como fuera de la red.

La literatura señala que los líderes sistémicos poseen experticia sobre el sistema educativo y son capaces de comprender como la política a nivel macro y meso afecta el trabajo de las escuelas. Son agentes claves en el desarrollo de conocimientos específicos de contenido (por ejemplo: matemáticas, ciencias, etc.) Asimismo, interpretan y traducen ese conocimiento al trabajo de la red, guiando a la comunidad en el mejoramiento escolar. Desde las redes sociales, el líder sistémico actúa como uno de los más 'densos nodos' de la red, y por lo mismo implementa acciones para movilizar la información entre la comunidad (Close, 2016; Moolenaar, 2015; Spillane & Hopkins, 2013).

Asesoramiento:

El líder sistémico ayuda a establecer la dirección e implementa estrategias que movilizan al grupo hacia el logro del propósito establecido.

En muchos contextos el líder sistémico es considerado un experto o incluso un consultor. Su tarea también puede implicar guiar a un grupo de profesionales incluyendo a otros directores y directoras en la consolidación de un trabajo colaborativo. Es por esto que la literatura reconoce que el líder sistémico debe contar con las habilidades para influenciar la conducta y decisiones de otros (Close, 2016; Moolenaar, 2015).

El asesoramiento implica un rol de experto en consultoría de procesos pero también un rol facilitador de dichos procesos.

C) LIDERANDO LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA RED Y EL TERRITORIO.

Los líderes sistémicos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en las redes de mejoramiento escolar y el territorio.

Las principales prácticas de líderes sistémicos que componen esta dimensión son:

Foco en los aprendizajes:

El líder sistémico prioriza estrategias que apunten al mejoramiento directo e indirecto de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Una red puede nacer bajo un propósito determinado, pero ir cambiando a medida que los intereses de sus miembros y los desafíos del contexto se van movilizand. De esta forma el líder sistémico debe ser capaz de reconocer que la red va a ir evolucionando con el tiempo, pero que es importante que no pierda su misión central. La investigación es clara en señalar que este foco debe estar siempre puesto en el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, sin embargo, este foco puede abordarse desde una diversidad de estrategias dependiendo de las necesidades de la red y de su contexto socio-educativo (OECD, 2015; Scanlan et al., 2016; Supovitz, 2014).

Reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de la red:

El líder sistémico está atento a los recursos materiales y cognitivos de la red, movilizand el trabajo a la velocidad apropiada que permita el desarrollo de un trabajo óptimo.

La evidencia señala que los objetivos que se plantee la red, modificarán sus procesos de aprendizaje y por lo mismo su forma de trabajar. Si el tema es novedoso y poco conocido por sus integrantes, es probable que la red avance más lento y sea más proclive a experimentar procesos de tensión. Por el contrario, si el tema es familiar y hay experticia en el equipo, el trabajo debería fluir con mayor velocidad. Es el deber del líder sistémico de considerar estos elementos y gestionar el acceso a recursos extras que eviten los momentos de estancamiento y tensión (Spillane & Hopkins, 2013).

D) GESTIONANDO LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD.

Los líderes sistémicos promueven activamente una convivencia de toda la comunidad socio-educativa y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales.

Las principales prácticas de líderes sistémicos que componen esta dimensión son:

Reconocimiento de las diferencias individuales:

El líder sistémico implementa acciones que promueven la participación y contribución de todos con quienes colabora.

La literatura es clara en señalar que una de las más grandes ventajas del trabajo en red es la posibilidad de aprender entre pares e intercambiar experiencias exitosas. Sin embargo, el líder sistémico debe considerar que el grupo que compone la red es diverso y debe preparar estrategias para articular no solo profesionales con distintas edades y niveles de experticia, sino también con distintas actitudes hacia el cambio y mejoramiento (Rieckhoff & Larsen, 2012).

El líder sistémico debe ser capaz de reconocer los diferentes estilos de aprendizaje de los participantes de la red y promover su participación.

Apoyo sostenido:

El líder sistémico mantiene una presencia activa y está atento a las potenciales necesidades de los miembros de la red.

La construcción de una red, requiere tiempo, recursos y compromiso. La evidencia señala que, en ocasiones estos elementos no suelen estar al comienzo. El líder sistémico debe recordar lo importante de mantener el apoyo sostenido e implementar acciones que vayan movilizand la cultura de la red hacia su consolidación, promoviendo espacios de desarrollo de la confianza entre sus integrantes. La evidencia señala que, con el apoyo necesario, una red puede ir complejizándose y perfeccionándose, levantando preocupaciones y reflexiones más precisas (Feys & Devos, 2015).

E) DESARROLLANDO Y GESTIONANDO EL TRABAJO EN RED Y EN EL TERRITORIO.

Los líderes sistémicos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar sus redes de mejoramiento escolar en una organización efectiva, que facilite la concreción de los proyectos educativos, así como el logro de las metas de la red y el territorio.

Las principales prácticas de líderes sistémicos que componen esta dimensión son:

Protección de los recursos:

El líder sistémico implementa acciones para garantizar las condiciones mínimas/óptimas para el funcionamiento de la red.

Trabajar en redes inter-escolares es una tarea que usualmente requiere destinar tiempo y recursos extras a la cotidianidad escolar, y en especial reemplazar a las personas que participan en estas actividades, incluyendo a los directivos. De la misma forma, las actividades que se realizan en la red inter-escolar, demandan tareas que muchas veces deben ser completadas en la escuela. Es por eso que el líder sistémico debe ser cauteloso en que no solo existan las condiciones para poder participar en estas iniciativas, sino también que los profesionales tengan los recursos para desarrollar sus tareas comprometidas previo al trabajo formal en la red (Scanlan et al., 2016).

Presencia activa:

El líder sistémico tiene una presencia protagónica en el trabajo de la red.

La evidencia es concluyente en señalar que para que las redes se mantengan sus miembros deben reunirse periódicamente a trabajar para alcanzar las metas propuestas. Por lo tanto, el rol de los líderes sistémicos es generar las condiciones e incentivar a los otros para que participen en las redes y también estar ahí, ser un modelo para los otros y colaborar activamente en el trabajo definido (Scanlan et al., 2016).

La constancia en el trabajo y el apoyo sostenido modelando los procesos es fundamental para el trabajo en red.



RECURSOS PERSONALES DEL LÍDER SISTÉMICO

Como señalan Uribe y Vanni (2015:13) las prácticas de liderazgo efectivas se desarrollan en la medida que los directivos cuenten con un conjunto de recursos personales que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad. Estos recursos se manifiestan a través de acciones observables que reflejan la existencia de un conjunto de principios, habilidades y

conocimientos, todos aspectos que están presentes en cada decisión o práctica concreta de los integrantes del equipo directivo que, cuando se combinan adecuadamente según contexto y situación, potencian el liderazgo, lo predisponen positivamente y le permiten afrontar temáticas ambiguas o situaciones emergentes de la contingencia.

PRINCIPIOS

Aluden a los recursos personales que, a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal, habitualmente guían la conducta de los líderes. Específicamente, en coherencia con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Uribe y Vanni, 2015) se resaltan por parte de los Líderes Sistémicos en formación los siguientes principios: sentido ético, confianza, justicia social e integridad en el hacer y en el ser. Asimismo, desde la literatura internacional en liderazgo sistémico revisada se resaltan los siguientes principios:

Propósito ético más allá de la propia escuela:
El líder sistémico genera bienestar y desarrolla su comunidad más allá de las murallas de su escuela.

Un líder sistémico no solo está preocupado por el bienestar y desarrollo de su comunidad escolar, sino que tiene una mirada amplia que incluye a la población y especialmente a los estudiantes más allá de las murallas de su escuela. El líder sistémico se preocupa que no solo su escuela mejore con estas iniciativas, sino que toda la comunidad extendida. Al

mismo tiempo expande su nivel de 'rendición de cuentas' (accountability) haciéndose responsable por los logros y fracasos de un territorio mayor (Ahumada, 2005; Boylan, 2016; Close, 2016; Simon, 2015; Townsend, 2015).

Pensamiento sistémico:

El líder sistémico está atento a los cambios, presiones y oportunidades presentes en el sistema escolar, comprendiendo la complejidad del todo y la articulación entre las distintas partes del sistema.

Consiste en analizar las interrelaciones que modelan el comportamiento del sistema llamado organización (Senge, 1992; Senge et. alt., 1995). El pensamiento sistémico es la actividad realizada por el líder sistémico con el fin de comprender el funcionamiento de un sistema y resolver el problema que presenten sus propiedades emergentes. Es un modo de pensamiento holístico que contempla el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas.

HABILIDADES

Las habilidades refieren a capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados. Específicamente, en coherencia con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Uribe y Vanni, 2015) se resaltan por parte de los Líderes Sistémicos en formación las siguientes habilidades: trabajo en equipo, comunicar de manera efectiva, capacidad de negociación, aprendizaje permanente, flexibilidad, empatía, sentido de autoeficacia, resiliencia. Asimismo, desde la revisión de la literatura internacional en liderazgo sistémico se resaltan las siguientes habilidades:

Crear liderazgo en otros:

El líder sistémico distribuye responsabilidades y atribuciones en los miembros de la red.

Si bien el líder sistémico puede ser el coordinador central de la red, su rol significa en gran medida promover el desarrollo de capacidades de liderazgo en otros, especialmente en los docentes. La red puede ir transformando su estructura de trabajo, creando nuevos espacios de colaboración y por lo mismo, requiriendo liderazgo en distintos niveles. Es por esto que el líder sistémico debe estar atento en la identificación y desarrollo de líderes intermedios en cada una de las estructuras que vayan apareciendo tanto dentro como fuera de la red (escuelas) (Feys & Devos, 2015; Townsend, 2015).

Facilitador de relaciones:

El líder sistémico implementa acciones que promueve el fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro de la red.

En su núcleo, la red está compuesta por los intereses de las personas que las conforman. Muchas de estas personas no se conocen y pueden presentar algunas tensiones al momento de relacionarse con otras. Asimismo, debido a presiones externas (por ejemplo, políticas públicas o intereses políticos) algunas de las personas de la red puede que estén participando obligadas. Es una de las tareas del líder sistémico de servir como puente en esta comunidad, preocupándose no solo de alinear responsabilidades y tareas específicas, sino también colaborando en la creación y mantención de relaciones sociales productivas (Simon, 2015; Townsend, 2015).

Trabajo en equipo:

El líder sistémico conoce los principios de las dinámicas grupales y las estrategias para manejar grupos diversos.

La red no solo estará compuesta por personas diversas, sino que también por individuos que tienen distintas jerarquías e influencias. El líder sistémico debe conocer los principios de las dinámicas grupales de poder para orientar y generar relaciones colaborativas entre sus miembros (Ahumada, 2005; Spillane & Hopkins, 2013).

CONOCIMIENTOS

Los conocimientos profesionales remiten al conjunto de saberes y conocimientos adquiridos en procesos formales de educación, complementados por la experiencia profesional. Los líderes sistémicos deben conectar los conocimientos adquiridos con sus prácticas de liderazgo en la red y el territorio. Específicamente, en coherencia con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Uribe y Vanni, 2015) se resaltan por parte de los Líderes Sistémicos en formación los siguientes conocimientos: liderazgo escolar, inclusión y equidad, mejoramiento y cambio escolar, curriculum, evaluación, prácticas de enseñanza-aprendizaje, desarrollo profesional, políticas nacionales, normativa nacional y local, gestión de proyectos. Paralelamente, desde la literatura internacional de liderazgo sistémico se resaltan los siguientes conocimientos:

Aprendizaje organizacional:

El líder sistémico conoce como una escuela aprende y mejora, a través de la implementación de prácticas innovadoras.

Una de las principales consecuencias del trabajo en red inter-escolares es el aprendizaje de la organización escolar. Los aprendizajes que se identifican en el trabajo de la red deben ser

luego transferibles e implementados en la escuela. Es por esto que el líder sistémico debe propiciar los espacios para que estas modificaciones sean institucionalizadas dentro de las prácticas de la escuela. El líder sistémico debe considerar la capacidad de aprendizaje que tiene sus escuelas, cautelando que la información e innovación que se genere sea institucionalizada de acuerdo a las posibilidades particulares de cada organización (OECD, 2015; Scanlan et al., 2016; Spillane & Hopkins, 2013).

Liderazgo Distribuido:

El líder sistémico comprende los principios del liderazgo distribuido y conoce estrategias para promoverlo.

El trabajo en red involucra una mayor participación de los docentes en puestos de liderazgo, asumiendo responsabilidades, tareas y siendo parte activa de la toma de decisiones. La evidencia sugiere que las redes consolidadas se relacionan con escuelas que presentan un alto componente de liderazgo intermedio y distribución de poder. El líder sistémico debe estar al tanto de los principios, estrategias e implicancias de estos cuerpos teóricos para el diseño del trabajo tanto dentro como fuera de la red (Rieckhoff & Larsen, 2012).



CONCLUSIONES: LOS DESAFÍOS DE LA COLABORACIÓN EN CONTEXTOS DE COMPETENCIA.

A nuestro juicio, el líder sistémico en el nuevo cambio paradigmático y estructural propuesto en Chile, debe desplegar las prácticas de liderazgo vistas con anterioridad para generar condiciones que permitan no solo un cambio territorial, sino que un cambio que involucre el sentirse parte del nuevo “lugar” o “territorio”. El ser parte de un Servicio Local de Educación no es solo un problema administrativo es sobre todo una transformación cultural que nos involucra en una nueva forma de ser, hacer y estar. Consideramos que este desafío futuro de los líderes sistémicos debe ser apoyado tanto en la formación de las competencias necesarias para realizar su labor como en el soporte profesional que les permitan a estos líderes tener tanto un desarrollo personal como un desarrollo profesional asociado a una carrera directiva.

Los espacios, nuestros territorios y mapas son claves, dado que el lugar al cual pertenecemos puede tener profundas

consecuencias en cómo nos formamos como persona, incide en nuestra identidad y puede ser crucial en el futuro de nuestras vidas. Una de las metas de esta reforma sistémica es transformar el espacio público educativo, donde diferentes comunas puedan ser parte de un solo Servicio Local de Educación, posiblemente este cambio va a generar una gran cantidad de tensiones para quienes ya tienen un sentido de pertenencia asociados a los lugares donde actualmente habitan. Por ello gestionar este cambio va a requerir de líderes sistémicos que sean sensibles a estas complejidades y a la vez que sean capaces de gestionar este cambio sistémico, donde las escuelas y liceos dejan de ser islas de una comuna determinada y pasan a conformar parte de un gran sistema público de enseñanza. Desde LIDERES EDUCATIVOS queremos contribuir a generar este cambio fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia a un territorio que está en pleno proceso de construcción.

- Ahumada, L., González, Á., y Pino, M. (2016). Redes de mejoramiento escolar: ¿Por qué son importantes y como las apoyamos? Documento de trabajo N°1. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ahumada, L., Sisto, V. & López, V. (2012). Prácticas de liderazgo de directores y equipos directivos de establecimientos educacionales en Chile. En Catalán, J. (Ed.) Investigación orientada al cambio en psicología educacional (pp.119-136). Serena: Editorial de la Universidad de la Serena. ISBN: 978-956-7393-72-5.
- Ahumada, L. (2005). Equipos de trabajo y trabajo en equipo: la organización como una red de relaciones y conversaciones. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Austin, M. S. y Harkins, D. A. (2008). Assessing change: Can organizational learning “work” for schools? *Learning Organization*, 15(2), 105-125.
- Bellei, C. & X. Vanni (2015). The evolution of educational policy in Chile, 1980-2014. In *Education in South America*, S.Schwartzman (editor), Bloomsbury Publishing.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. Y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar? (pp.189-204). Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación-UNICEF. ISBN: 978-956-190-852-9.
- Bertalanfy, L.Von (1968) General systems theory. New York: G. Braziler. Versión en castellano (1976). Teoría general de los sistemas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership Teachers leading from below. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 57-72.
- Canales, M., Bellei, C. & Orellana, V. (December, 2014). *¿Por qué se elige particular subvencionado?* CIPER: Centro de Investigación Periodística.
- Carroll, B., Levy, L & Richmond, D. (2008). Leadership as Practice: Challenging the Competency Paradigm. *Leadership*, 4, 363-379.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. y Lowden, K. (2016) Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197.
- Close, P. (2016). ‘System leader’consultancy development in English schools: a long-term agenda for a democratic future? *School Leadership & Management*, 1-20.
- Collinson, V., y Cook, T. F. (2007). Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems. Thousand Oaks, CA: Sage.
- development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39.
- du Gay, P. (2007). Organizing Identity. London: Sage.
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 13(3). Recuperado el [10] de [05] de [2011] desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>
- Elliot, A. & du Gay, P. (2009). Identity in Question. London: Sage.
- Feys, E., & Devos, G. (2015). What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish School Networks. *Educational management administration & leadership*, 43(5), 738.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems. UK: Corwin
- Hopkins, D., & Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School leadership and management*, 27(2), 147-166.
- Galeano, E. (1989) *El libro de los abrazos*. Motevideo: Ediciones La Cueva.
- Gunter, H. (2006). Educational Leadership and the Challenge of Diversity. *Educational Management Administration &*

Leadership, 34(2) 257-268.

Katz, D. y Kahn, R.L. (1977). *Psicología de las Organizaciones*. México: Trillas.

Korzybki, A. (1933/1994) *Ciencia y Sensatez: Una introducción a los sistemas no-aristotélicos y a la semántica general*. Instituto de Semántica General, 5ª Edición.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 27-42.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES.

Luhmann, N. (1975). *Teorías sobre los sistemas sociales*. Barcelona: Barral.

Marambio, J. & Guzmán, S. (2011). La construcción de la escuela como espacio carcelario. *Docencia*, 43, 55 - 63

McCarthy, C., Bulut, E., Castro, M., Goel, K., & Greenhalgh-Spencer, H. (2014). The Argonauts of postcolonial modernity: elite Barbadian schools in globalising circumstances. *Globalisation, Societies and Education*, 12(2), 211-227.

Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. & Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (87), <http://dx.doi.org/10.14507epaa.v23.2083>.

Moolenaar, N. (2015). The Networked Principal: Examining Principals' Social Relationships and Transformational Leadership in School and District Networks.

Journal of Educational Administration, 53(1), 8.

Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. doi:10.1080/09243450903569692.

Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Núñez, C.G., Pino, M. & López, V. (2011). Horizontes de posibilidad de la mentoría en Chile: análisis de la experiencia piloto desde la perspectiva del discurso. *Educação & Sociedade (ES)*. 32 (117), 1149-1164

OECD. (2015). *Growing innovative learning through meso-level networking*: OECD Publishing.

Proyecto de ley que crea el sistema de educación pública y modifica otros cuerpos legales. MENSAJE DE S.E. LA PRESIDENTA DE LA REPÚBLICA Nº 1174-363. Santiago, 02 de noviembre de 2015.

Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal? in J. Weinstein & G. Muñoz *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: CIE Fundación Chile & CEPPE.

Raelin, J. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2), 195–211.

Rieckhoff, B. S., & Larsen, C. (2012). The Impact of a Professional Development Network on Leadership Development and School Improvement Goals. *School-University Partnerships*, 5(1), 57-73.

Riley, K. A. (2013). *Leadership of Place Stories from Schools in the US, UK and South Africa*. London: Bloomsbury Academic.

Riley, K., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2016) Effective principals serving in high poverty schools in Chile: Managing competing realities. 7th International Conference on Intercultural Education "Education, Health and ICT for a Transcultural World", EDUHEM 2016, 15-17 June 2016, Almería, Spain.

Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016), Essential features of effective networks in education, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. doi:10.1108/JPC-09-2015-0007.

Scanlan, M., Kim Minsong, Burns, M., & Vuilleumier, C. (2016). Poco a Poco: Leadership Practices Supporting Productive

- Communities of Practice in Schools Serving the New Mainstream. *Educational administration quarterly*, 52(1), 3.
- Simon, C. A. (2015). Are two heads better than one? System school leadership explained and critiqued. *School Leadership & Management*, 35(5), 544-558. doi: 10.1080/13632434.2015.1107035
- Southworth, G. & Du Quesnay, H (2008) School Leadership and System Leadership. <http://dx.doi.org/10.1080/001317205>
- Spillane, J. P., & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: how the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721-747. doi: 10.1080/00220272.2013.810783
- Spillane, J. P., & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: how the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721-747. doi: 10.1080/00220272.2013.810783
- Stoll, L. (2009). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. Hopkins (eds), *Second International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Springer.
- Supovitz, J. A. (2014). Building a lattice for school leadership: The top-to-bottom rethinking of leadership development in England and what it might mean for American education.
- Townsend, A. (2015). Leading School Networks: Hybrid Leadership in Action? *Educational management administration & leadership*, 43(5), 719.
- Uribe y Vanni, (2015). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. CPEIP