

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



Nota Técnica N°1

Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico

Carmen Montecinos y Mario Uribe
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico

Carmen Montecinos y Mario Uribe
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Agosto, 2016.

Para citar este documento:

Montecinos,C., Uribe, M. (2016). Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico. Nota Técnica N°1, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

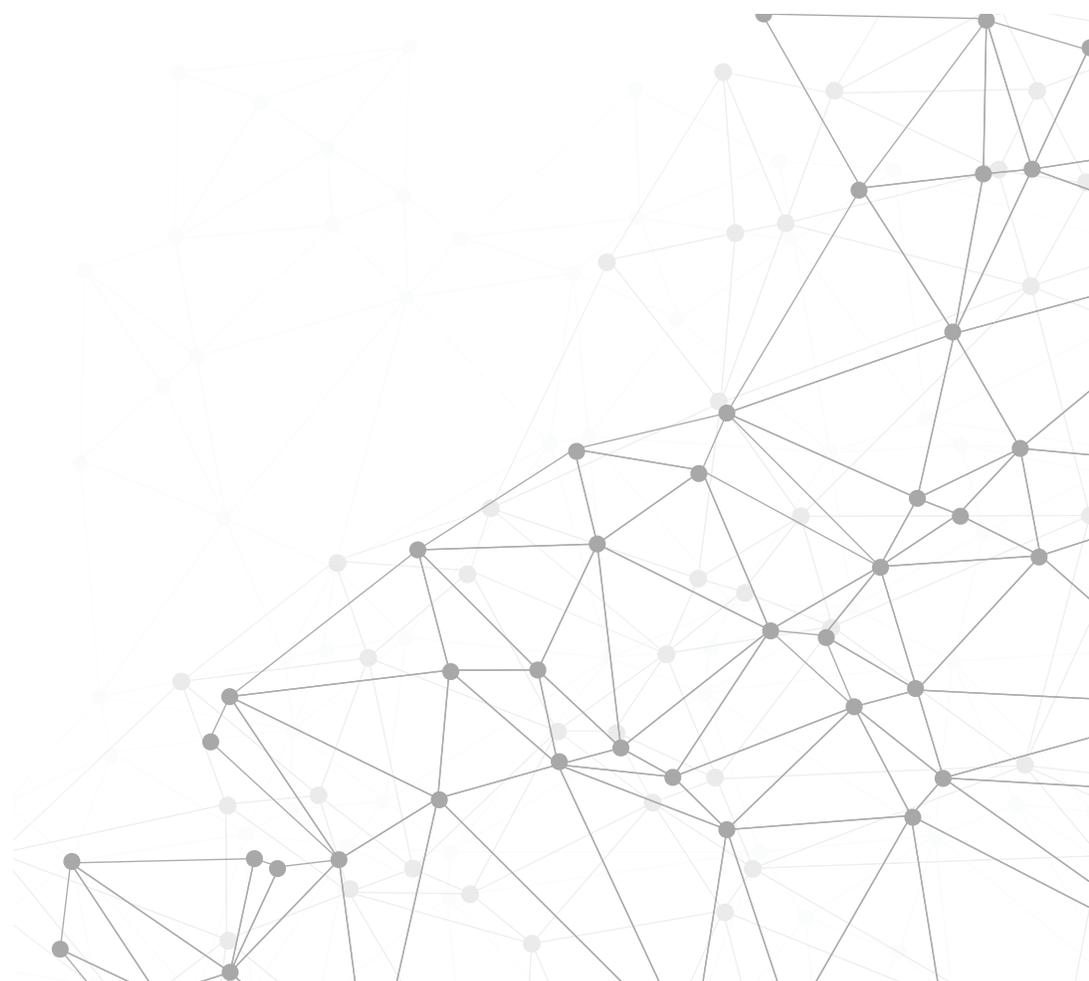
Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Resumen	4
Introducción	5
Coherencia sistémica	7
Marcos de actuación: Reciprocidad entre lo local y lo nacional	9
Contextualización	11
Desarrollo de capacidades de liderazgo desde la teoría de aprendizaje situado	12
Liderazgo distribuido	13
Referencias	14



Resumen

Michael Fullan nos señala que los líderes educativos necesitan ejercer un “nuevo liderazgo para el cambio”. Esta perspectiva combina un enfoque multidireccional de acciones, acuerdos y determinación de responsabilidades entre liderazgos en distintos niveles del sistema educativo (de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y hacia los lados). Es través de estas coordinaciones que se propicia la energía necesaria para generar un cambio más rápido y más fácil que movilice al sistema escolar hacia la mejora. Este nuevo liderazgo responde y permite el aprendizaje profundo, basado en una nueva pedagogía que se apoya en gran medida en acciones del “mundo real” y que está habilitada y enormemente acelerada por innovaciones en la tecnología digital.

Introducción

A medida que el mundo cambia, las expectativas puestas en educación también lo hacen. Se espera que la educación, por ser un proceso dinámico, se adapte a las transformaciones sociales, económicas y culturales que el futuro impone y al mismo tiempo se anticipe a dichos cambios a fin de promover innovaciones que permitan entregar conocimientos y habilidades conectadas a nuevos desafíos. El liderazgo sigue esta tendencia, evolucionando en el tiempo, respondiendo a lo valorado por cada sociedad, así como proponiendo cambios en un momento determinado de su historia (Grint, 2011).

Actualmente, en la literatura sobre liderazgo educativo existe cierto consenso respecto a que buenos líderes son aquellos que movilizan e influyen a otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas. El liderazgo que proyectamos desarrollar desde el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, es aquel liderazgo que es ejercido por diversos actores en distintos niveles del sistema escolar.

En todos los niveles se espera que los liderazgos promuevan la calidad y equidad en el sistema escolar y que se comprenda el proceso educativo de acuerdo a las tendencias de cambio de la enseñanza y aprendizaje propias del Siglo 21¹. Adicionalmente, los líderes deben comprender y estar atentos a tendencias de cambio educativo más sistémico como son:

- (a) sistemas educativos que promueven enseñanza y aprendizajes focalizados en cada estudiante en particular; y
- (b) menor énfasis en el control y más otorgar más autonomía y responsabilidad profesional, confiando en las capacidades de docentes y directivos para mejorar sus centros escolares.

1 De los aprendizajes y habilidades que permiten desarrollar estudiantes como ciudadanos competentes para los retos de la sociedad del siglo 21 destacamos: foco en aprendizajes profundos, amplio desarrollo de la creatividad y la capacidad de innovación, el pensamiento crítico, competencias sociales y cívicas, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas.

Los sistemas educativos que son referentes de calidad y equidad en el mundo, promueven genuinamente las relaciones de cooperación y confianza entre e intra escuelas (Sahlberg, 2011). Liderar estos nuevos sistemas educativos implica desarrollar capacidades de liderazgo con nuevos enfoques y atributos, asociados a las capacidades de aprender colectivamente con los profesores y la comunidad, en vinculación directa con el núcleo pedagógico (aula). (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo y Fullan, 2015).

Los equipos directivos en todos los niveles tienen así un desafío de liderazgo exigente (Fullan y Quinn, 2015; OCDE, 2013):

- Desarrollar un pensamiento sistémico que le permita una comprensión coherente del sistema educativo.
- Generar entornos de aprendizaje innovadores.
- Estar socialmente conectado a través de la generación de comunidades de aprendizaje.
- Reconocer y promocionar nuevos liderazgos (incluso no formales), generando una mayor distribución del liderazgo.

En este sentido, se espera que los nuevos líderes, deben en la práctica ser percibidos como agentes de cambio, como actores que logran conectar y articular el sistema, con foco en el desarrollo y aprendizaje que necesitan logran los estudiantes, según su contexto y condición, generando las condiciones para lograrlos (Fullan, 2014).

Tomando un concepto acuñado por Fullan (2014), los líderes educativos de Chile necesitan aprender a ejercer un “nuevo liderazgo para el cambio”, que combina un enfoque multidireccional de acciones, acuerdos y determinación de responsabilidades (de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y hacia los lados), propiciando la energía necesaria para generar un cambio más rápido y más fácil que todo lo observado en los

esfuerzos de reformas educativas pasadas. Este nuevo liderazgo responde y permite el aprendizaje profundo, basado en una nueva pedagogía que se apoya en gran medida en acciones del “mundo real” y que está habilitada y enormemente acelerada por innovaciones en la tecnología digital.

En este sentido, los líderes del Siglo 21 se caracterizarán por su integridad ética y capacidad de movilizar a las personas y a las organizaciones bajo circunstancias difíciles, conectar escuelas y comunidades, modelar el aprendizaje y moldear las condiciones para todos aprendan (Horn y Marfán, 2012). Los líderes educativos están distribuidos en distintos niveles y roles, ya que como profesores líderes, líderes escolares, líderes sistémicos (redes) y líderes intermedios(sostenedores). Un sistema educativo que promueve la mejora efectiva, permite la interconexión de cada nivel, delimitando ámbitos de acción de manera de asegurar coherencia sistémica, lo que permita avanzar en la mejora significativa de cada escuela, aula y estudiante del país (2006).

Orientaciones conceptuales:

Distingamos dos ámbitos, el estructural y los relacionados con las personas.

Un primer elemento, tiene que ver con el sistema mismo. Una lectura y síntesis de la evidencia nacional e internacional nos señala que para alcanzar la mejora sostenida del sistema escolar se requiere avanzar hacia la coherencia sistémica entre el liderazgo a nivel escolar, intermedio y las políticas públicas (Bottoms y Schmidt-Davis, 2010; Fullan, 2011), aspecto que abordaremos más adelante.

Desde el punto de vista de los individuos y las comunidades profesionales, existe el convencimiento que los líderes educativos no nacen, se “hacen” a través de su práctica, apoyada en su participación en programas de desarrollo profesional

basados en teorías de aprendizaje actualizadas, teorías sobre liderazgo y desarrollo organizacional y en un marco regulatorio definido por la política pública y asociaciones profesionales (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, y Cohen, 2007).

Las teorías actuales de aprendizaje basadas en la corriente sociocultural, nos señalan que aprender implica la adquisición y externalización de herramientas conceptuales y materiales para reconocer las demandas que presenta el ambiente y responder a estas buscando lograr los mejores resultados posibles (Wertsch, 1991; Leont'ev, 1978). La implicación para la formación de líderes educativos es clara; los programas necesitan enfocarse en apoyar la construcción de respuestas innovadoras a las demandas que emergen en el contexto laboral y, por lo tanto, reconocen el carácter situado y distribuido del conocimiento profesional (Lave, 1998).

Por último, un liderazgo que responde a los requerimientos emergentes de la organización escolar, requiere ser entendido como un proceso colectivo y distribuido entre todos los miembros de una comunidad, más que un fenómeno individual, asociado a ciertas características de personalidad (Harris, 2003; Hopkins y Jackson, 2003). El liderazgo distribuido moviliza el trabajo colectivo, desarrollando los talentos profesionales que ya existen en las escuelas, con un sentido de futuro compartido respecto de las potencialidades y aspiraciones de sus estudiantes.

Una mirada sistémica para el desarrollo del liderazgo implica distinguir los siguientes conceptos:

Coherencia Sistémica

Fullan (2011) señala que en ausencia de una mentalidad sistémica, los países no logran enfocar la combinación correcta de factores movilizados (“drivers”) de una educación de calidad para todos sus ciudadanos. Este autor, cita el Informe McKinsey (Mourshed et al, 2010, citado en Fullan, 2011), donde se señala que no es sólo un factor, más bien es una combinación sistémica de factores lo que explica el éxito de las políticas educativas. La falta de coherencia, junto a sistemas de rendición de cuenta percibidos por profesores y directivos como punitivos, genera, de acuerdo a Fullan y Quinn (2015), fatiga, intensificación del

trabajo, percepción de arbitrariedad, confusión, desconfianza y baja moral en estos profesionales.

Montecinos, Madrid, Fernández, y Ahumada (2014), describen esta situación en una muestra de docentes chilenos quienes se encontraban implementando el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. En solamente dos de las seis escuelas estudiadas, los docentes veían en este sistema una oportunidad de mejoramiento; en las restantes se percibía una intención punitiva de parte de la política pública. Directivos



con una visión sistémica, buscan mejorar simultáneamente a todos los colegios en calidad y equidad, sin elegir a unos pocos alumnos o a unos pocos colegios para mostrar éxito. Fullan y Quinn (2015), enfatizan que la coherencia va más allá del alineamiento de políticas o dispositivos regulatorios, es una mentalidad que permea a todos los líderes y docentes, reconociendo la responsabilidad compartida por lo que el sistema es capaz de lograr.

Esta orientación conceptual para fortalecer el liderazgo educativo se detalla en la Figura 1 que sintetiza los distintos ejes de la Política Nacional de Fortalecimiento de Liderazgo Educativo (elaboración Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2015).

Al examinar los factores que posibilitan que un director pueda a partir de su gestión, cambiar la trayectoria de su escuela, se distinguen a lo menos requieren tres aspectos: (a) inversión del Estado en el desarrollo de capacidades profesionales de profesores; (b) una visión y acciones para mejorar las condiciones del trabajo pedagógico en la escuela-aula, desde el nivel intermedio (sostenedores) y, finalmente desarrollo de las capacidades del liderazgo del director (Bottoms y Schmidt-Davis, 2010; Uribe, 2010).

La ausencia o falta de coordinación de alguno o la totalidad de estos tres aspectos, explicaría, por qué la inversión estatal en educación no logra los resultados esperados. El liderazgo intermedio, requiere generar las condiciones para el liderazgo escolar, alineando visión y recursos para el mejoramiento simultáneo de todas las escuelas de un Servicio Local, promoviendo el aprendizaje intra e inter organizacional (Anderson, 2016; Ahumada, 2010).

Desarrollar coherencia sistémica representa un desafío importante en el caso chileno. La instauración de una cultura de mejoramiento continuo en las escuelas se ha complejizado por una serie de nudos críticos identificados por diversos autores. Ahumada (2010) plantea que las políticas aparecen como contradictorias tanto en sus fundamentos teóricos como en

su aplicación. Por un lado, se enfatiza la autonomía y, por otro, se aumentan los mecanismos de control y rendición externa. Asimismo, se señala la importancia del mejoramiento continuo y, sin embargo, la evaluación se centra más en los resultados que en los procesos y estos resultados típicamente se definen desde fuera de la escuela (Weinstein y Muñoz, 2012). Mientras los convenios de desempeño que firman los directores están puestos en la responsabilidad individual, no se potencia la posibilidad de instaurar una cultura de colaboración que apoye el liderazgo distribuido.

Weinstein y Muñoz (2013) examinaron la dirección escolar en Chile y sus resultados muestran que, de acuerdo a la percepción de los directivos y docentes, los directores implementan acciones en todas las áreas propuestas en el modelo de Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins. (2006). No obstante, la más descendida es la dimensión de gestión de la enseñanza. Rodríguez, Cárdenas y Campos (2012) encontraron que directores de centros escolares con buenos resultados otorgaban centralidad al desarrollo de condiciones internas, desarrollo técnico, definición de roles y toma de decisiones. En un estudio con seis directores de la Región de Valparaíso, los directores comentaron que debían dedicar más tiempo a tareas impuestas por agentes externos (sostenedor – ministerio), urgentes y no planificadas (López, Ahumada, Galdames y Madrid, 2011). Resultados similares han sido reportados por Ulloa, Nail, Castro y Muñoz (2012), a partir de un estudio que involucró a 121 directores de establecimientos vulnerables de la provincia de Concepción. Esos directivos reportaron como problema recurrente la falta de atribuciones para gestionar los recursos de sus centros, incluidos los docentes. Los autores concluyen que se otorga una baja prioridad al tiempo necesario para la gestión pedagógico-curricular, otorgando más importancia a variables externas a los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en sus centros escolares. En su conjunto, estos estudios señalan que bajo algunas condiciones, hay directores que logran negociar de mejor manera la tensión entre demandas internas y externas. Desarrollar investigaciones que posibiliten comprender estas condiciones parece una clave para fortalecer el liderazgo escolar.

Marcos de Actuación: Reciprocidad Entre lo local y lo nacional

En el ámbito normativo, la legislación en Chile ha avanzado en el establecimiento de funciones, responsabilidades y atribuciones de directivos escolares. Se ha avanzado en materias de concursabilidad de directores y en el establecimiento de incentivos económicos (DFL1, 1996; Ley 19.979; LGE 20.370; Ley 20.501 2011). Por otro lado, se han generado algunos instrumentos asociados a las funciones de Dirección y Liderazgo

Escolar, como el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, MINEDUC, 2015), y estándares indicativos de desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación.

En la Tabla 1 se menciona un conjunto de instrumentos que actualmente regulan y orientan el trabajo de los directivos escolares.

Tabla 1: Síntesis de los principales marcos de actuación que regulan en el trabajo de los líderes escolares

Ministerio de Educación	Superintendencia de Educación	Agencia de Calidad de la Educación
Nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)	Marco Regulatorio	Agencia de Calidad de la Educación
Ley Suvección Preferencial y Planes de Mejoramiento	Fiscalización y Capacitación	Estándares Indicativos de Desempeño
Consejos consultivos Liderazgo Escolar		Sistema de Medición de Resultados
Asignación de Desempeño Colectivo (SNED)		
Selección de Directores a través de la Concursabilidad y Convenios de Desempeño		
Formación de Directores de Excelencia		

Fuente: Seminario Servicio Civil ADP: "Educación y alta dirección pública: aprendizajes y desafíos en la selección de directores para escuelas y liceos municipales". Santiago, Chile. Adaptación G Educativo (2015).

Los marcos regulatorios y aquellos que orientan la actividad profesional permiten: (a) orientar los currículos de formación de líderes y (b) su impacto en movilizar las prácticas cotidianas de los líderes escolares.

A. Orientar los currículos de formación de líderes

El alineamiento con estándares nacionales o profesionales fue identificado por Darling-Hammond y colaboradores (2007) como

uno de los factores clave del éxito de programas de formación de alto impacto en el desempeño de líderes escolares. Los currículos y la pedagogía de los programas de formación de líderes escolares deben estar enfocados a desarrollar las competencias definidas en estándares que orientan y evalúan el desempeño de las escuelas, docentes directivos, docentes y estudiantes en Chile. En la Tabla 2 se ejemplifica la vinculación entre los focos prioritarios de las actividades de formación de líderes escolares que desarrollará el centro y los marcos de actuación definidos por la política pública.

Tabla 2: Vinculación entre los programas de formación de líderes escolares y política pública

Foco de las actividades de Desarrollo Profesional para Líderes Escolares	Agencia de Calidad de la Educación
Desarrollo de recursos personales	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)
Liderazgo pedagógico	SEP, Concursabilidad de Docentes de Establecimientos Municipales, Ley Calidad y Equidad de la Educación, Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)
Creación de una cultura escolar colaborativa orientada al mejoramiento	Estándares Indicativos, SEP
Convivencia	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), Estándares Indicativos
Capacidades para producir y analizar datos que insuman información para la toma de decisiones, rendición de cuentas interna a la comunidad escolar, procesos de autoevaluación, diseño, implementación y monitoreo de planes de mejoramiento	SEP, Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)., Estándares Indicativos

B. Movilizar las prácticas cotidianas de los líderes escolares

Como ya se ha señalado, el impacto del desarrollo de una política pública para los líderes educativos no es lineal. Comprender este impacto para fortalecerlo implica indagar acerca de la traducción local de las políticas de liderazgo escolar.

Para esto se debe, por ejemplo, comprender: (a) factores a través de los cuales cada uno de estos marcos moviliza o impide un liderazgo escolar de alto impacto, (b) los puntos de coherencia que apalancan cambios y contradicciones en las expectativas y roles que se comunican a los líderes escolares y aquellos puntos que requieren de reelaboración para avanzar en la coherencia sistémica, y (c) las identidades profesionales que se promueven y adoptan los líderes escolares para dar sentido individual y colectivo a su trabajo. Como los puntos (a) y (b) han sido abordados en la discusión sobre coherencia sistémica, en lo que sigue profundizaremos sobre el punto (c).

Numerosos estudios nacionales e internacionales concurren en señalar que las reformas educacionales no sólo influyen en los procesos de gestión escolar, además construyen nuevas identidades profesionales. Es decir, cómo los profesionales de la educación entienden el significado de ser un líder educacional o un profesor (Ball, 2003; Evetts, 2011; Sisto, Montecinos y Ahumada, 2013). Estos autores, entre otros, señalan contradicciones en las nuevas conceptualizaciones de profesionalismo que promueven reformas educativas centradas en la autonomía de procesos a nivel de la gestión escolar y la centralización de resultados a través de los dispositivos de rendición de cuentas externas que luego informan el mercado educativo. Evetts (2011), por ejemplo, distingue entre profesionalismo organizacional que regula el quehacer desde la rendición de cuentas externas y profesionalismo ocupacional que regula el quehacer desde acuerdos logrados en las comunidades profesionales.

Entender el uso de los marcos regulatorios, más allá de su dimensión técnica para orientar desempeños efectivos, sugiere desarrollar una comprensión rigurosa de cómo y por qué los líderes escolares adoptan/adaptan las herramientas (conceptuales y materiales). Los estudios ya señalados ponen especial énfasis en comprender cómo los profesionales de la educación reconocen y resuelven, por ejemplo, la tensión entre autonomía para ejercer juicio profesional y prescripción externa para la acción; entre desarrollo de capacidades individuales y desarrollo de capacidades colectivas; entre trabajo en equipo y en comunidades de aprendizaje e incentivos al emprendimiento individual; entre la intensificación del trabajo para obtener buenos resultados y el bienestar de los profesionales de la escuela; entre el trabajo colaborativo entre escuelas y la competencia entre escuelas por captar matrícula.

Montecinos, Ahumada, Galdames, Campos, y Leiva (2015), estudiaron la distribución de tiempo en las actividades cotidianas de 19 directores y directoras de colegios municipales. Una submuestra de 13 directores, la mayoría en escuelas con baja matrícula y bajos resultados SIMCE, observada durante dos días laborales invirtió 24% de su tiempo, y un porcentaje del tiempo de los docentes, gestionando el incremento de matrícula (ej., decidiendo sobre cambios de uniforme y eventos de promoción). Estas actividades de marketing distraen esfuerzos de lo que la Ley de Calidad y Equidad de la Educación y la ley SEP esperan respecto del foco que los directores deben poner en el liderazgo pedagógico. Aumento de matrícula es una meta en sus convenios de desempeño, es la prioridad del sostenedor, pero no necesariamente lo importante para estos directores, aún cuando conlleva bonos de productividad. Otros estudios han señalado que las acciones de marketing asociadas al aumento de matrícula no inciden en la calidad de los aprendizajes que logran los estudiantes (Linkow, Streich, y Jacob, 2011).

Contextualización

La educación escolar en nuestro país se caracteriza por una segregación social que la nueva educación pública busca revertir. Esta segregación se manifiesta en brechas en resultados de aprendizaje entre distintos tipos de centros escolares, así como en diferencias en las trayectorias de mejoramiento según tipo de establecimiento (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014; Muñoz, y Muñoz, 2013; OECD, 2015). Esta heterogeneidad, desde una perspectiva de coherencia sistémica, presenta un desafío ineludible de afrontar para el fortalecimiento de la educación pública (de provisión mixta subvencionada por el Estado). Este desafío se traduce en generar conocimientos que posibiliten comprender cómo contextualizar las buenas prácticas de liderazgo a las características e historia de los centros escolares.

La contextualización de las prácticas de liderazgo y sus procesos formativos es compleja y ha concitado un interés creciente entre investigadores nacionales e internacionales, particularmente en la línea de liderazgo efectivo en escuelas que atienden comunidades en condiciones de vulnerabilidad social (Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011; Bisschoff, y Watts, 2014; Naicker, Chikoko, y Mthiyane, 2014; Wrigley, 2006). Un tema recurrente en la literatura refiere a la correlación entre las creencias de autoeficacia colectiva de los docentes y el nivel socio económico de los estudiantes que atiende. Esos autores señalan que las creencias de los docentes respecto del potencial de aprendizaje de sus estudiantes son modificables cuando los docentes, y sus docentes directivos, reciben preparación para enfrentar barreras al aprendizaje que surgen en contextos de alta vulnerabilidad social. Los estudios muestran las dificultades de movilizar la motivación docente (un aspecto clave del liderazgo pedagógico) que se desempeñan en contextos de desempeño difícil (Finnigan, 2010; Montecinos y colaboradores, 2014). Otros estudios han mostrado la importancia de desarrollar las capacidades de los líderes educativos para conectarse con las comunidades y familias en situación de vulnerabilidad, reconociéndolas como llenas de potencialidades y no como sujetos carentes (Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011; Gorski, 2013).

La investigación ha demostrado la importancia del contexto en las conductas de los líderes y su capacidad para adaptarse a las demandas que enfrentan, identificando las causas de los problemas y las respuestas más pertinentes para abordarlas (Bredeson, Klar y Johansson, 2011). No es sólo el contexto lo que influye. Además, las características del líder se asocian a cómo leen la cultura escolar y establecen prioridades para la acción. En un estudio desarrollado con directores nóveles en nueve escuelas municipales de Chile, Galdames, Campos y Montecinos (2015) reportan que el tipo de escuela² y las experiencias previas de los directores, se asocian a cómo lideran el cambio en los tres primeros meses de su trabajo en esa escuela. En escuelas que los directores caracterizan como “hundándose” (inefectivas, donde se externalizan los problemas), las primeras acciones apuntan a instalar procedimientos y rutinas básicas para la normalización de las clases. En las escuelas caracterizadas como “luchando” (inefectivas, pero tratando de mejorar), los esfuerzos iniciales se enfocan a mejorar prácticas existentes. Quienes con anterioridad ejercían el cargo de UTP, se focalizan en temas de liderazgo pedagógico y quienes vienen de un cargo administrativo se focalizan en temas administrativos. Estas opciones, aparecen como independientes de las necesidades más urgentes de la escuela. Estos resultados nos alertan sobre la atención que debe dar el proceso de selección de directores a las fortalezas de los candidatos en función al nivel de desarrollo del establecimiento y capacidad para comprender (“leer”) su contexto.

Desarrollo de capacidades de liderazgo desde la teoría de aprendizaje situado

Ya hemos planteado nuestro convencimiento que el directivo de un centro escolar “no nace”; se forma a través de programas cuidadosamente diseñados para el desarrollo de habilidades y saberes específicos para liderar el cambio y mejoramiento de los centros escolares (Darling-Hammond y Davis, 2012). Los programas ejemplares utilizan la teoría sociocultural de aprendizaje la cual propone que el conocimiento que sustenta el trabajo del director tiene un carácter situado y distribuido (Borko, 2004; Lave, 1988). Distribuido en cognición, emoción y prácticas institucionales organizadas en contextos institucionales (Edwards, 2010). Es decir, es un conocimiento que se construye a través de interacciones sociales en el contexto en el cual se aplica y que se genera tanto en el mundo académico como en el mundo laboral (Borko, 2004).

Es el desempeño de tareas auténticas del liderazgo, que llevará a los líderes a modificar dos aspectos que han sido ampliamente identificados como clave en estudios sobre aprendizaje docente, y que podemos extrapolar a docentes directivos (Hammerness et al., 2005). Primero, aprender a liderar un centro escolar con un foco pedagógico, requiere que los directores lleguen a pensar (y a entender) el rol de los directores de formas distintas de la conceptualización que han desarrollado a través de sus propias experiencias como docentes (Bush, 2011). Esto se logra a través de procesos de interacción social que posibilitan modificar, transformar o ratificar sus ideas y creencias respecto del rol de un director, en los procesos que desarrollan los centros escolares (Clarke y Wildy, 2008).

Segundo, aprender a ejercer el liderazgo, implica desarrollar la capacidad de pensar como un líder, y saber poner en práctica lo que sabe y se es capaz de realizar (Bush, 2011). El liderazgo implica comprender una gran variedad de aspectos, frecuentemente teniendo que aplicar en forma simultánea estrategias y conocimientos sobre currículo, evaluación docente, normativas, monitoreo, entre otros. Es en el desempeño de tareas auténticas al ejercicio profesional, al abordar problemas cotidianos del centro escolar, que recibirán retroalimentación rápida respecto de la efectividad de sus prácticas. Esta retroalimentación, irá generando creencias que se moverán entre una autoeficacia productiva y una desesperanza respecto de las posibilidades de cambio en su centro escolar.

El proceso de aprendizaje profesional situado en el desempeño implica la construcción o reconstrucción de (Montecinos y Cortez, 2015):

- Patrones y reglas existentes respecto a “qué”, “para qué” y “cómo” se realiza el trabajo de liderazgo.
- Conocimientos y habilidades que permiten abordar problemas o decisiones típicas al resolver problemas prototípicos y relevantes a las demandas que surgen en lo cotidiano. Esto implica un ciclo de acción, indagación y reflexión apoyada en una comunidad de pares.
- Conocimientos que simultáneamente cambian las prácticas de liderazgo y el contexto en que estas se despliegan. Es decir, aprender implica la generación de nuevas configuraciones sociales y materiales.
- Las identidades profesionales en sus dimensiones sociales, culturales y políticas, posibilitando el desarrollo de la persona de una manera holística.

Los programas de desarrollo profesional que tienen impacto permiten al aprendiz recibir asesoramiento y andamiajes para ejecución de tareas complejas; reflexionar para la abstracción /conceptualización desde las experiencias; develar conocimientos implícitos (supuestos, prejuicios); vivenciar el impacto que tiene el hacer su trabajo de otra manera; considerar las necesidades de los participantes en el diseño curricular (Barber, Whelan, y Clark, 2010); y ofrece apoyo de mentores en el contexto laboral y genera oportunidades para observar a y reflexionar con líderes más avezados (Barber y colaboradores, 2010; Darling-Hammond y colaboradores, 2007). En definitiva, el liderazgo es un ejercicio de aprendizaje permanente y los líderes efectivos son aquellos que logran ser un “líder aprendiz” (Rincón Gallardo – Fullan, 2015)

Liderazgo distribuido

La investigación nacional e internacional reconoce que el liderazgo actúa en los procesos de mejora escolar de manera indirecta, generando condiciones y movilizandolas capacidades de otros. Una de las capacidades a desarrollar y movilizar en otros actores del centro escolar es el liderazgo. El liderazgo escolar, al igual que el conocimiento (capital intelectual de la escuela) se encuentra distribuido. Siguiendo a Harris (2003), el "liderazgo es compartido en una empresa colectiva que involucra a todos los miembros de la organización" (p. 75). La organización escolar es dinámica y compuesta por una matriz de relaciones, intenciones, actores y acciones débilmente articuladas (Orton y Weick, 1990). El liderazgo, entonces, se desarrolla en esta débil articulación, buscando mantener un adecuado equilibrio entre la autonomía profesional y la interdependencia para un trabajo colectivo.

En Chile, las evidencias empíricas muestran escaso trabajo en equipo en los establecimientos educacionales, junto a serias dificultades para lograrlo (Navarro y Jiménez, 2005; Soto, 2006). Este hecho es particularmente preocupante considerando las características asociadas al liderazgo para el cambio que ya hemos señalado más arriba (Fullan, 2014). La complejidad de las organizaciones escolares posibilita y limita el trabajo en equipo y el liderazgo distribuido. Solo algunas escuelas y liceos han generado las condiciones para compartir las responsabilidades, asociadas a la elaboración e implementación del plan de mejoramiento (Ahumada y colaboradores, 2011).

A partir de una revisión de la literatura, Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (2004), concluyen que el concepto de liderazgo distribuido requiere de mayor elaboración empírica para que sea de utilidad. Advierten que no todas las funciones de liderazgo requieren ser distribuidas. Es necesario comprender mejor los aspectos a centralizar y a distribuir, así como los distintos patrones para distribuir el liderazgo. Un estudio reciente de Ahumada y colaboradores (2011) examinó los patrones de distribución del liderazgo en 6 escuelas básicas rurales y un liceo durante el proceso de implementación de los planes de mejora en el contexto del Convenio SEP. Los resultados

muestran distintos tipos de liderazgo distribuido, algunos centrados en la jerarquía organizacional, otros centrados en la distribución de tareas, otros centrados en las capacidades de las distintas personas para lograr las metas y por último otro centrado en la confianza profesional del director hacia los otros profesionales de la escuela. Esos autores concluyen que la distribución del liderazgo está asociado a cómo se organiza la escuela, las relaciones de colaboración entre el Director del Departamento de Educación Municipal y los Directores de las escuelas, y las relaciones que el/a director establece con los docentes.

Las investigaciones nos señalan la importancia de comprender el liderazgo distribuido como un concepto heterogéneo que puede tomar múltiples formas para cumplir las tareas comprometidas en los planes de mejoramiento. Los distintos tipos de liderazgo no siempre promueven un clima que favorezca el aprendizaje organizacional, aspecto clave para que los actores de la organización se comprometan con un proyecto compartido orientado al cambio (Collison y Cook, 2007). En un estudio desarrollado en el Reino Unido, se encontró que este clima se favorece en centros escolares cuyo director/a lidera en base al testimonio personal de valores de cuidado y altas expectativas, está centrado en las personas, orientado al logro de buenos resultados para sus alumnos y docentes, está atento a las demandas internas y externas y logra gestionar las tensiones propias de organizaciones complejas (Day, 2003).

En síntesis, las orientaciones conceptuales que hemos abordado direccionan las prioridades del trabajo de los líderes escolares. Nuestra propuesta es focalizar atención en la generación de conocimientos y prácticas que sustenten un liderazgo con coherencia sistémica a nivel escolar e intermedio, el desarrollo de capacidades para responder de manera contextualizada a las demandas del ámbito interno y externo a nivel del centro escolar y del sostenedor. La complejidad del cambio involucra un trabajo colaborativo y el liderazgo de varios profesionales desde sus distintos roles.

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la actual reforma educacional. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Ahumada, L., Sisto, V., López, V., y Valenzuela, J.P (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una Comuna Rural en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XVII (2), 262 -273.
- Anderson, S. (2016). *Los servicios locales de educación y el mejoramiento escolar*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Nuevos liderazgos para la Educación Pública: Fortaleciendo la Escuela desde el territorio. Valparaíso, Chile. recuperado de <http://www.lidereseducativos.cl>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Education Policy*, 18, 215-228.
- Barber, M., Whelan, F. y Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. London, UK: McKinsey y Company.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM.
- Bisschoff, T. y Watts, P. (2014). Leadership for learning: A case of leadership development through challenging situations. *Education as Change* 17, 21- 31.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bottoms, G., y Schmidt-Davis, J. (2010). *The three essentials: Improving schools requires district vision, district and state support, and principal leadership*. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf>
- Bredeson, P. V., Klar, H. W., Johansson, o. (2011) Context-Responsive leadership: Examining superintendent leadership in context. *Education Policy Analysis Archives*, 19(18). Recuperado [Julio 15, 2015], de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/739>
- Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: comparing English and South African approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785-800.
- Clarke, S., y Wildy, H. (2008). Charting an arid landscape: The preparation of novice primary principals in Western Australia. *School Leadership and Management*, 28(5), 469-487.
- Collinson, V., y Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. y Davis, S. (2012). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing*, 43(1), 25-45
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. En A. Harris, C. Day, D. Hopkins M. Hadfield, A. Hargreaves , y C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 157-179). New York: Routledge Farmer.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Dordrecht, Springer.

- Elmore, R. (2010). *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2015). *Praise for Coherence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys for maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Galdames, S., Campos, F., y Montecinos, C. (Abril, 2015). *Exploring how newly appointed principals in Chile lead change*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Grint, K. (2011). A history of leadership. En Bryman, A; Collinson, D L; Grint, K; Jackson, B; Uhl-Bien, M. (eds.) (pp. 3-14). *The SAGE Handbook of Leadership*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hammerness, K., Darling Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358- 389). San Francisco, CA; Jossey Bass.
- Harris, A. (2003). The changing context of leadership: Research, theory and practice. En. A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 9-25). New York, NY: Routledge Farmer.
- Hopkins, D. y Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. En. A. Harris, C. Day, D. Hopkins M. Hadfield, A. Hargreaves, y C. Chapman. *Effective Leadership for School Improvement*. New York, NY: Routledge Farmer.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado en <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Linkow, T.W., Streich, F. y Jacob, B. (2011). *Response to market threats: How Michigan public schools react to a growing school choice movement*. Recuperado de http://www.aefpweb.org/sites/default/files/webform/Linkow_Streich_Jacob_competition.pdf.
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S., y Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: Recording workday practices through ESM logs. *Computers & Education*, 58(1), 413-422.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87), 1-29.
- Montecinos, C., Madrid, R., Fernández, M. B., y Ahumada, L. (2014). A goal orientation analysis of teachers' motivations to participate in the school self-assessment processes of a quality assurance system in Chile. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(3), 241-261.
- Montecinos, C., y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: Implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Docencia*, 55, 52-61.
- Mourshed, M., Chinezi, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey and Company.
- Muñoz, C. y Muñoz, G. (2013). *Desigualdad territorial en el sistema escolar: La urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile*. Documento de Trabajo N°8. Serie Estudios Territoriales. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Santiago, Chile.
- Naicker, I., Chikoko, V, y Mthiyane, S. E. (2014) Instructional leadership practices in challenging school contexts. *Education as Change*, 17, 137-150.
- Navarro, G. y Jiménez, J. (2005). La Autoevaluación Escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativa. *Estudios Pedagógicos XXXI* (2), 57-69.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE, 2013). *Leadership for 21st century learning, educational research and innovation*. Paris, France: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015). *"Chile", Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris, France: OECD Publishing, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-19-en>.
- Orton, J.D., y Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Rincón Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). *Física social del cambio educativo*. Red de Escuelas Líderes.
- Rodríguez, S., Cárdenas, C., y Campos, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 45-57. Recuperado en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art3.pdf>
- Shaberg, P. (2011). *"Finnish Lessons" What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.
- Sisto, V., Montecinos, C., y Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: La construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Soto, M. (2006). Percepción directiva y autoevaluación institucional: El caso de la educación

municipalizada en la provincia de Concepción. *Ciencias Sociales Online*, 3(3), 56-70.

Stoll, L., y Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.

Ulloa, J., Nail, O., Castro, A. y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos XXXVIII* (1), 121-129.

Uribe, M. (2010). Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 303-322. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile

Weinstein, J., y Muñoz, G. (2013). When duties are not enough: Principal leadership and public or private school management in Chile. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(4), 651-670.

Wertch J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wrigley, T. (2006) Schools and poverty: Questioning the effectiveness and improvement paradigms, *Improving Schools*, 9(3), 273-290.