

David Gurr
Coby V. Meyers
Dallas Hambrick Hitt
Niclas Rönström
Pia Skott
Karen Seashore Louis
Joseph F. Murphy

Megan Tschannen-Moran
Richard Niesche
Christopher Day
Elizabeth Gil
Muhammad Khalifa
Kara S. Finnigan
Alan Daly
Joseph Flessa

LIDERAZGO

EN ESCUELAS DE ALTA COMPLEJIDAD SOCIOCULTURAL

DIEZ MIRADAS

EDITORES

JOSÉ WEINSTEIN y GONZALO MUÑOZ



EDICIONES
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES



EDICIONES
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

LIDERAZGO

EN ESCUELAS DE ALTA COMPLEJIDAD SOCIOCULTURAL

DIEZ MIRADAS

David Gurr
Coby V. Meyers
Dallas Hambrick Hitt
Niclas Rönström
Pia Skott
Karen Seashore Louis
Joseph F. Murphy

Megan Tschannen-Moran
Richard Niesche
Cristopher Day
Elizabeth Gil
Muhammad Khalifa
Kara S. Finnigan
Alan Daly
Joseph Flessa

José Weinstein y Gonzalo Muñoz editores / Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas

Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019, 1ª edición, p. 352, 15x21 cm.

Dewey: 378.8

Cutter: L773

Colección Educación

Incluye prólogos y reseñas bibliográficas de los autores.

Materias:

 Weinstein, José, ed.

 Muñoz, Gonzalo, ed.

 Investigación educativa–Chile. Planificación educativa–Chile.

 Calidad de la educación. Reforma educacional. Objetivos educativos.

 Educación. América Latina.

 Liderazgo educacional. Innovaciones educativas.

 Liderazgo–Enseñanza. Escuelas públicas–Chile. Psicología social.

 Redes sociales y educación.

LIDERAZGO EN ESCUELAS DE ALTA COMPLEJIDAD SOCIOCULTURAL: DIEZ MIRADAS

José Weinstein y Gonzalo Muñoz (Editores)

© VV.AA., 2019

© CEDLE, 2019

© Ediciones Universidad Diego Portales, 2019

Primera edición: diciembre 2019, distribución gratuita

Primera reimpresión: enero 2020

Inscripción N° XXXXXXXXXXXXXXXXX

ISBN: 978-956-314-459-8

Universidad Diego Portales

Dirección de Publicaciones

Avda. Manuel Rodríguez Sur 415

Santiago de Chile

Edición de contenido: Carmen Cecilia Díaz G.

Traducciones: Cristóbal Santa Cruz

Diseño: Alejandro Esquivel R.

Producción: Lorena Ramirez

www.cedle.cl

Impreso en Chile por Salesianos Impresores S.A.

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

Índice

Introducción.....	5
José Weinstein – Gonzalo Muñoz	
Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa.....	19
David Gurr	
Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño.....	71
Coby V. Meyers, Dallas Hambrick Hitt	
Líderes escolares, maestros de la complejidad.....	111
Niclas Rönström, Pia Skott	
El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela.....	153
Karen Seashore Louis, Joseph F. Murphy	
Cultivando la confianza ante la adversidad.....	192
Megan Tschannen-Moran	
Hacia un liderazgo socialmente justo.....	222
Richard Niesche	

Liderazgo exitoso en escuelas desafiantes: la importancia de la resiliencia.....	245
Cristopher Day	
Liderazgo culturalmente responsable y sensible a las diversas voces de la comunidad.....	270
Elizabeth Gil, Muhammad Khalifa	
Usando el análisis de redes sociales para entender la mejora escolar.....	297
Kara S. Finnigan, Alan Daly	
La investigación reciente sobre liderazgo escolar en América Latina. El valor de un enfoque propio.....	317
Joseph Flessa	
Sobre los autores.....	343

Introducción

José Weinstein C. / Director CEDLE

Gonzalo Muñoz S. / Académico Facultad de Educación UDP

Es recurrente la afirmación de que el liderazgo directivo no solo es el segundo factor intraescolar de mayor significación para la mejora de la calidad educativa, sino también de que su efecto sería mayor en los establecimientos escolares de alta complejidad sociocultural.

Sin embargo, dicha constatación empírica no suele ir acompañada de explicaciones teóricas respecto de por qué existiría esta mayor incidencia ni menos de qué sería lo peculiar y distintivo del ejercicio del liderazgo en estas condiciones. Esta es justamente la temática que hemos querido abordar en este libro: ¿Cuáles son las características que posee el liderazgo directivo en las escuelas de alta complejidad sociocultural? ¿Qué elementos se mantienen y cuáles son distintivos respecto de la labor directiva en otros contextos de menor complejidad? ¿Qué competencias debieran cultivarse y qué prácticas de liderazgo desarrollar los directivos para ser eficaces en estas difíciles realidades escolares?

Reflexionar en torno el liderazgo en escuela de alta complejidad sociocultural es un tema relevante para Chile y América Latina, con sistemas escolares que, reproduciendo la estructura social y económica de sus (desiguales) sociedades, están marcados por una fuerte segregación social y educativa, lo que afecta la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes. De modo que a nivel regional las escuelas y liceos que poseen una alta complejidad socioeducativa no son una pequeña fracción de los establecimientos, como acontece en muchos

países desarrollados, sino que constituyen una proporción significativa del sistema escolar. Adicionalmente, hay nuevos fenómenos, como los masivos movimientos migratorios o bien la expansión del narcotráfico y la violencia en amplias franjas territoriales de nuestros países, que están cambiando la vida y las relaciones sociales dentro de las comunidades más desaventajadas, introduciendo aún mayor complejidad en los retos de su educación.

Este libro se inicia con un artículo del académico David Gurr, de la Universidad de Melbourne, Australia, que busca brindar una visión panorámica de la investigación sobre el liderazgo en escuelas desafiantes. El punto de partida es la definición de qué constituye una escuela de alta complejidad sociocultural y cómo es posible, operacionalmente, distinguirla del resto. Posteriormente se recorren los estudios realizados en diferentes países y culturas en este tipo de establecimientos, destacándose las investigaciones comparadas que han hecho diversas redes internacionales de académicos y que han permitido distinguir aspectos universales e idiosincráticos del liderazgo educativo. Para graficar más vívidamente la experiencia de dirigir este tipo de escuelas, el autor incorpora el relato de la experiencia de un destacado director australiano. El artículo concluye con ocho afirmaciones que intentan sintetizar el conocimiento acumulado en la temática. Así se plantea que se requiere de ciertas condiciones previas en la escuela, como un entorno seguro, para que el directivo pueda desplegar el liderazgo pedagógico, por lo que su primera tarea es justamente crear dichas condiciones. Igualmente se considera que no hay un único modelo de liderazgo adecuado para estos contextos, sino que deben combinarse diferentes modelos y que debe expandirse la gama de prácticas que los directivos deben poner en obra. Estos modelos pueden variar según las etapas del desarrollo de la escuela, pero siempre debiera promoverse un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que sea compartido por el cuerpo docente y que de espacio para la innovación. Para ello, los directivos debiesen poner en marcha intervenciones estratégicas tales como establecer metas y elevar las expectativas, maximizar el tiempo de aprendizaje, o fomentar la colaboración y el desarrollo profesional docente. Asimismo, debe promoverse la relación con las familias y la comunidad, de tal manera que

los esfuerzos del equipo profesional estén alineados y sean complementados con aquellos que provienen de estos irremplazables actores comunitarios. Adicionalmente los directivos deben ser sensibles al contexto sociocultural en que opera la escuela, entendiendo las características específicas de la población estudiantil y de las familias participantes. Por último, David Gurr señala la importancia de remediar una habitual carencia de los sistemas de preparación de directivos: no diseñar programas formativos y de apoyo profesional específicos para desenvolverse en establecimientos de alta complejidad.

Esta descripción general es enriquecida por el artículo de Coby Meyers y Dallas Hambrick Hitt, de la Universidad de Virginia, Estados Unidos. Este realiza una revisión de cómo el enfoque de la eficacia y la mejora escolar se ha aproximado a la temática del liderazgo en las escuelas de alta complejidad. Su punto de partida es que el contexto sociocultural no siempre ha sido considerado en toda su relevancia en estos estudios, y que por ello se ha tendido a no visualizar la importancia que revisten ciertas prácticas directivas que, sin ser significativas para el conjunto (como el “normalizar” el funcionamiento regular del establecimiento), sí lo son cuando están situadas. Los autores distinguen tres enfoques diferentes para abordar el liderazgo de los directivos escolares: el de la efectividad escolar, el de la mejora escolar, y el del liderazgo transformacional. En el primer caso, la literatura informa de la incidencia de ciertas competencias específicas que deben poseer los directivos para ser eficaces en los contextos más desafiantes, así como en determinadas prácticas que debieran ser privilegiadas (como ocurriría con priorizar la enseñanza de destrezas generales entre los estudiantes o la frecuente mediación respecto de sus familias). Este enfoque, sin embargo, no permitiría entender el proceso de cambio, lo que sí se plantea el liderazgo para la mejora escolar, en que la acción transformadora de los directivos, apelando al liderazgo pedagógico y partiendo de distintos puntos de inicio en las escuelas, sería relevada. Pero sería el liderazgo transformacional el que se vincularía más directamente con la situación y requerimientos de las escuelas de alta complejidad. Esta aproximación acentúa la necesidad de concentrar los esfuerzos requeridos a los directivos para el cambio, así como enfatiza el sentido de urgencia y la velocidad que deben tener las acciones

transformadoras. Hay también prácticas que son especialmente significativas en estos contextos, como la de promover ciertas “ganancias rápidas” (*quick wins*) que den aliento y optimismo a la comunidad escolar o la de saber navegar en relación con las políticas educativas que las autoridades desean implementar en la escuela. Igualmente, las condiciones existentes pueden llevar a que no sea conveniente para los directivos partir distribuyendo el liderazgo, sino que ello deba ser planteado como un punto de llegada, una vez que se hayan asentado diferentes procesos institucionales y pedagógicos. Independiente de cuál sea el enfoque de liderazgo considerado, Meyers y Hitt destacan que debe dejar de visualizarse el trabajo dentro de cada escuela como el exclusivo factor de cambio, incorporando la ya demostrada incidencia del nivel intermedio (municipios, servicios locales de educación) en la promoción de sistemas escolares que se transforman y mejoran su calidad. El liderazgo desde las instancias intermedias debe manifestarse en múltiples prácticas tales como la preparación y desarrollo profesional de los líderes, la promoción de su trabajo en redes territoriales, el alineamiento de su labor educativa o la prevención (y reacción oportuna) ante la rotación de directivos escolares.

Como contrapunto a cierta visión simplista y estandarizada del liderazgo directivo, en que bastaría poner en marcha un conjunto de prácticas predefinidas para alcanzar un buen resultado en el aprendizaje de los estudiantes, los académicos suecos Niclas Rönnerström y Pia Skott, de la Universidad de Estocolmo, plantean una aproximación teórica basada en la complejidad de la escuela como organización. Esta complejidad estaría siendo acentuada por un conjunto de procesos sociales, económicos, tecnológicos y culturales de la sociedad actual, en que fenómenos como la globalización, la digitalización, las migraciones, las transformaciones en las familias o los dramáticos cambios en la vida laboral, estarían incidiendo, de múltiples maneras, en la educación. Pero principalmente la escuela misma debe ser visualizada como una organización compleja puesto que en ella acontecen sistemas de intercambio y comunicación permanentes y no previsible entre los distintos actores, los que, a su vez, están en permanente cambio. Adicionalmente, esta organización escolar está en contacto con actores externos e imaginarios

sociales que también inciden en su dinámica. La complejidad hace que, como dicen los autores, “las intervenciones previstas no siempre se traduzcan en los efectos previstos”. Para ilustrar cómo los directivos deben lidiar con la complejidad organizacional, se exponen los casos de tres directoras de establecimientos suecos, mostrándose diferentes facetas que deben incorporar en su labor –y que suelen ir más allá de las prácticas tradicionalmente consignadas por los metaanálisis sobre el liderazgo pedagógico. En este sentido es que Rönnström y Skott plantean que los directores y directoras experimentados no limitan la labor escolar a los resultados académicos, sino que se proponen objetivos formativos más amplios para sus estudiantes, que incluyen la adecuada inserción en la vida laboral y en la sociedad. Igualmente, no ven los contextos específicos como rígidos o limitantes para su labor directiva, sino que buscan maneras de incidir y alterar el contexto en función del proyecto educativo de la escuela, por lo que pueden ser denominados *administradores competentes de contextos*. Asimismo, destacan por sus capacidades comunicativas, utilizando diferentes canales de comunicación y amoldando sus mensajes y modos de comunicación a las audiencias específicas a las que se dirigen. Además, buscan aprender de manera sistemática, siendo capaces de analizar críticamente su experiencia como directivos, así como integrar los conocimientos que vienen desde dentro y fuera de la escuela. En definitiva, cuando los directivos saben navegar con éxito en las distintas dimensiones y procesos de la vida escolar, se convierten en maestros de la complejidad.

Desde otra perspectiva, los destacados académicos estadounidenses Karen Seashore-Louis y Joseph Murphy, siguiendo las ideas que plantearon en su libro de reciente aparición, abordan lo que denominan el liderazgo positivo. El argumento principal que desarrollan refiere a la alta incidencia de las relaciones que se experimentan al interior de la escuela para la calidad educativa y cómo los directivos cumplen un papel medular en el mejoramiento (o empeoramiento) de aquellas. La formación académica y socioemocional de los estudiantes se nutre no solamente de una enseñanza técnicamente adecuada, sino que también de un entorno de relaciones con los adultos y con los otros estudiantes que facilite y motive su proceso de aprendizaje. De ahí que factores como la confianza, el

cuidado mutuo, los valores compartidos o la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa resulten cruciales. La labor de los directivos incide significativamente en la calidad de las relaciones que se construyen en la escuela, siendo especialmente relevante que sean percibidos como confiables, transparentes y justos por parte de los distintos actores –particularmente de los docentes. Un liderazgo directivo que es cuidadoso de las relaciones permite que los docentes desarrollen su sentido de agencia, innoven y se identifiquen con el centro educativo. Pero incluso va más allá, impulsando que otros actores (como los estudiantes, los asistentes de la educación o los apoderados) se impliquen más en la escuela, y desarrollen comportamientos de ciudadanía organizacional (yendo más lejos que sus roles predefinidos) y potencien la acogida de nuevas ideas educativas. El trabajo del líder escolar con los docentes debe tomar nota de la situación particular que vive la escuela, así como del contexto específico que ella posee, no siendo posible estandarizarlo en un conjunto de recetas. En base a la teoría del intercambio social, conviene también considerar la acción que por su parte realizan los docentes respecto de la dirección, siendo importante fomentar la reciprocidad en estos vínculos. Esta perspectiva de fomento del liderazgo se plantea como apreciativa y centrada en las fortalezas que cada institución escolar posee, más que en sus carencias y dificultades. Para Seashore-Louis y Murphy la aplicación del enfoque del liderazgo positivo por parte de los directivos resulta especialmente relevante en escuelas de alta complejidad sociocultural, en que no solo los estudiantes necesitan de un mayor apoyo académico y emocional, sino que también los docentes requieren de una fuerte energía y persistencia para enfrentar una cotidianeidad escolar muchas veces conflictiva, desafiante y problemática.

Un elemento decisivo para el tejido de relaciones que constituye la organización escolar es la confianza que se tienen entre sí los distintos actores. Este es justamente el tema que profundiza la académica Megan Tschannen-Moran, del William & Mary School of Education, Estados Unidos, quien es probablemente la personalidad mundial más connotada en esta temática. La confianza es concebida como el sustento que posibilita que se desarrollen los

distintos procesos que atraviesan la escuela y que requieren, para lograr sus altas metas, de un trabajo interdependiente entre directivos, docentes, estudiantes y apoderados. Ninguno de ellos puede hacer su aporte sin la concurrencia de los otros, de modo que el docente no puede enseñar sin la confianza de los alumnos, pero tampoco éstos pueden aprender sin confiar en sus profesores y así por delante. La confianza es dinámica: debe construirse y revalidarse diariamente, siendo una tarea de largo aliento, aunque puede perderse con rapidez ante ciertas situaciones difíciles. El director o directora cumple una función clave, puesto que da el tono general de la confianza que existirá en la escuela. Tschannen-Moran explicita las cinco facetas que harían que un actor se vuelva de confianza (o no) para otro: la benevolencia, la honestidad, la transparencia, la confiabilidad (*reliability*) y la competencia. Ante cada una de ellas, se brindan orientaciones respecto de cursos de acción que harían que el directivo se vuelva más confiable ante la comunidad escolar, y particularmente frente a los docentes. Así, por ejemplo, la benevolencia puede demostrarse con una preocupación manifiesta cuando un profesor tiene problemas personales, la honestidad se hace patente cuando se reconocen los errores propios, o la transparencia cuando se explican las decisiones difíciles y se pone la información relevante sobre la mesa. Según la autora, hay momentos claves para la confianza, como ocurriría con la llegada de un nuevo director o directora a un establecimiento. Se trata de un escenario en que se debe ser particularmente cuidadoso de conocer (y respetar) la cultura, la micro-política y la historia existente antes de iniciar procesos profundos de cambio. Asimismo, habría factores propios del establecimiento escolar que inciden en la confianza, entre los que se cuenta la diversidad étnica o cultural de la población estudiantil o bien la distancia social entre el cuerpo docente y la comunidad de estudiantes, situación que pone a prueba la conocida tendencia psicosocial a confiar más en el propio grupo. En cualquier caso, la confianza óptima es un delicado equilibrio para el directivo, puesto que al mismo tiempo que debe depositar su confianza en el profesorado no debe caer en una total falta de control y monitoreo – en una “confianza ciega” que pueda favorecer conductas abusivas – por lo que su confianza debe ser siempre prudente, medida y condicional.

La visión de un liderazgo socialmente justo es profundizada por Richard Niesche, académico de la Universidad de Sydney, Australia. Su fundamentación parte del principio, aceptado crecientemente por la OECD y los distintos organismos internacionales, de que solo una educación equitativa podrá fundar un sistema escolar que sea de real calidad. Como trasfondo conceptual se utiliza la noción de que la justicia social consiste en la “paridad de participación”, en que todas las personas pueden participar en la vida social (o, en este caso, en la educación) como iguales. Una implicancia directa consiste en que deben identificarse los obstáculos que impiden dicha paridad, considerando a los grupos que resultan desfavorecidos, e implementar estrategias para superarlos. Niesche ilustra la labor de justicia social que puede efectuar un director o directora de escuela mediante tres casos de Australia, que muestran situaciones concretas en que ellos movilizan su liderazgo, y el de la escuela, para superar obstáculos socio-educativos. Los conceptos que organizan dichas prácticas están marcados por la identificación de las necesidades de los estudiantes (la distribución), seguida por el desarrollo de una comprensión no deficitaria de la comunidad local (el reconocimiento), y la incorporación de la voz de los estudiantes y sus familias (la representación) en las estrategias de cambio que finalmente se ponen en marcha. En la labor de estos directivos se aprecia cómo no deben restringirse a actuar en el sector educativo, siendo frecuente que deban hacer de “puente” con otros servicios sociales o comunitarios, tales como salud, migración o alimentación, que crean condiciones decisivas para que los estudiantes desaventajados puedan participar efectivamente en la dinámica de aprendizaje y en su formación. Si bien la finalidad (a favor de la justicia social) de este tipo de liderazgo debe ser clara y unívoca, no pasaría lo mismo en materia de las prácticas específicas, puesto que éstas deben adaptarse a contextos que son muy diversos y no sujetos a estandarización. Con todo, el autor aboga por avanzar en una mayor preparación de los directivos en la anticipación de estas problemáticas y en la gestión de los conflictos más recurrentes. En este sentido, resultaría relevante que conocieran los fundamentos del “liderazgo productivo”, que propone ciertos principios de acción significativos para los directivos, tales como la importancia de promover una cultura del autocuidado al interior de la escuela o bien la comunicación de conocimiento práctico sobre pedagogía entre los docentes.

Christopher Day, de la Universidad de Nottingham, Inglaterra, amplía la comprensión del tema del liderazgo en escuelas de alta complejidad mediante la profundización del concepto de resiliencia. Este tema habría sido escasamente relevado por la investigación, tanto en relación con los docentes como respecto de los directivos. En efecto, la investigación ha estado dominada por la búsqueda de comprender los tipos de liderazgo que serían más eficaces, así como la detección de las estrategias específicas de acción que los directivos efectivos desarrollan. Por ello se ha podido constatar que los directores y directoras que logran buenos resultados en escuelas desafiantes suelen poseer niveles persistentes de desafío, usar mayor combinación de estrategias, y recurrir a una gama más amplia de habilidades personales y sociales. Más que realizar prácticas de liderazgo sustancialmente diferentes que los directivos de otros contextos, estos directivos deben emplearlas de otro modo y frecuentemente con otra intensidad. Por ello, ciertas competencias y atributos específicos de los directivos debiesen ser considerados al momento de reclutarlos para desempeñarse en establecimientos de alta complejidad. Esto se debería a que ciertos valores y atributos personales de los directivos serían más importantes, para lograr cambios en estas escuelas, que incluso las mismas estrategias desarrolladas. En particular, estos directivos debiesen contar con la capacidad de ser resilientes y saber cómo promover esta cualidad en los demás, particularmente entre los docentes. La resiliencia refiere a la capacidad de una persona para recuperarse de eventos adversos y, aunque en sus inicios el concepto se ocupaba especialmente para aludir al desarrollo infantil, ha habido un creciente interés por entender la resiliencia de los adultos a lo largo de sus carreras profesionales, así como en sus desempeños en entornos difíciles. Asimismo, la investigación ha puesto atención no solamente en las características psicológicas que cada persona trae consigo, sino que también en la incidencia de los contextos en que trabaja y en los propósitos morales en que funda su acción. Esta resiliencia del directivo también puede (y debe) servirle para extenderla entre los docentes de la escuela. Más generalmente, los directivos pondrían a prueba su resiliencia en cinco escenarios de la vida escolar que serían especialmente relevantes en los establecimientos de alta complejidad socioeducativa: articular las demandas para el éxito escolar con los valores

educativos; constituir una comunidad inclusiva de padres; construir un sentido de identidad colectiva, con altas expectativas y orgullo; conformar una cultura compartida basada en valores, creencias y una ética común; y desarrollar una poderosa confianza relacional.

Los académicos de la Universidad de Minnesota, Elizabeth Gil y Muhammad Khalifa, plantean lo que consideran una nueva dimensión del liderazgo para los directivos escolares, que debe ser integrada a los modelos tradicionales y que se basa en ser culturalmente sensible a la comunidad que se atiende en la escuela. Este enfoque responde de una manera no convencional y políticamente comprometida a la habitual exhortación a tomar en consideración el contexto socio-cultural para el trabajo escolar, en particular en los establecimientos estadounidenses de alta complejidad racial, dónde tanto latinos como afrodescendientes suelen ser marginalizados. Se parte del principio de que la escuela debe escuchar, validar y aprender de la cultura de los estudiantes y sus familias, asegurándose que sus prioridades sean también las prioridades escolares, así como entendiendo su punto de vista ante las dinámicas educativas y los conflictos. Se trata de brindarles una acogida como comunidad cultural más que como individuos aislados, y de visualizar la inclusión como algo que va más allá que la mera presencia de los estudiantes en la escuela. Para poder desarrollar este liderazgo, los directivos deben partir por una toma de conciencia crítica respecto de su propia biografía y cómo se han relacionado con la comunidad cultural a la que sirven de manera de poder despejar sus propios prejuicios y concepciones excluyentes. Los directivos deben incidir en que el cuerpo docente tenga una proximidad cultural con las familias y la comunidad, alejando a los docentes que tienen una mentalidad cerrada y operan bajo la premisa del déficit de las poblaciones desaventajadas. Asimismo, deben desarrollar dinámicas de crecimiento profesional, en que el tema cultural sea debatido en profundidad, no siendo, como ocurre habitualmente, simplificado o directamente anulado de la discusión. A nivel educativo y curricular, los directivos deben promover que los docentes aprovechen en las aulas los conocimientos, emanados de la propia cultura que poseen los estudiantes y la comunidad. Igualmente deben buscar afirmar, más que disminuir o negar, la identidad

cultural que poseen los estudiantes, viendo su contribución al enriquecimiento sociocultural de la sociedad, vista como una unidad fundada en la diversidad. Esta apertura debe abarcar no solo a los estudiantes, sino que también a sus familias, que deben sentir que la escuela es un espacio de reconocimiento y acogida, en el que sus necesidades y urgencias no solo son consideradas, sino que también forman parte de los apoyos que los directivos y docentes movilizan. Este involucramiento con la comunidad hace que los directivos deban visualizarse como líderes educativos dentro y fuera de la escuela, con un rol significativo a jugar en la comunidad más amplia en que ésta está enraizada. Para ilustrar su novedoso planteo, Gil y Khalifa relatan las experiencias de dos directivos que, en una comunidad latina y otra afroamericana, concretaron la idea de ser culturalmente sensibles y responsables, logrando importantes resultados en la vida futura de sus estudiantes y generando relaciones productivas y duraderas con las comunidades a las que sirven sus respectivas escuelas.

La importancia de las redes sociales para entender la situación de las escuelas de alta complejidad es abordada por los académicos estadounidenses Kara Finnigan y Alan Daly, de las universidades de Rochester y California, San Diego, respectivamente. Su punto de partida es que el análisis respecto de la calidad educativa que muestran los establecimientos suele no visualizar la alta incidencia que posee la participación (o no) en redes de establecimientos, así como la estructura de intercambio establecida entre los miembros de una misma comunidad escolar. Se trata, en definitiva, de considerar debidamente al capital social existente en la organización escolar para su mejora. Así vínculos fuertes entre sus miembros permitirían la colaboración, el intercambio de información/conocimiento, la innovación y la mejor coordinación de acciones para cumplir con las metas existentes. En el caso de estudio abordado en el artículo, se profundiza específicamente en cómo se produce el uso de evidencia para la toma de decisiones por parte de los actores escolares en el territorio, un distrito escolar, para así comprender la recurrencia que los directivos hacen respecto de sus redes en esta materia. Para efectuar este estudio se utilizó la técnica de análisis de redes sociales (Social Network Analysis), que permite conocer los vínculos que

tienen docentes y directivos al interior de un establecimiento escolar, así como los vínculos que se establecen entre directivos de distintos establecimientos y con personal técnico del distrito (nivel intermedio). Un resultado relevante es que los líderes de las escuelas de bajo desempeño suelen estar más desconectados del personal del distrito y de los otros directivos escolares del mismo territorio. Esta misma falta de capital social se expresa al interior de las escuelas de bajo desempeño, con escasas relaciones de intercambio entre los miembros del personal docente con sus directivos. Adicionalmente, en estas escuelas se manifiesta un uso instrumental y poco sistemático de evidencia de investigación, siendo más frecuente un uso táctico de aquella (se emplea exclusivamente como argumento para justificar haber tomado una determinada decisión). Finnigan y Daly terminan haciendo un llamado a ampliar y cualificar las redes de colaboración dentro y fuera de las escuelas de alta complejidad, de manera que sus directivos dispongan de nuevos recursos, contactos y conocimientos para poder potenciar su labor de mejoramiento escolar. En particular, visualizan las potencialidades que abre la conformación de alianzas de investigación y práctica, en que académicos universitarios se suman al trabajo de indagación de los líderes escolares, de forma tal que éstos puedan disponer de información que sea efectivamente útil para enfrentar los retos educativos que tienen por delante.

Finalmente, el profesor Joseph Flessa de la Universidad de Toronto, Canadá, se refiere a lo que sabemos en América Latina sobre la situación del liderazgo en las escuelas de alta complejidad sociocultural. Así, en la región existiría un interés creciente de las políticas educativas por incidir en los directivos escolares, que han dejado de ser principalmente demandados en tanto administradores, para ser considerados como líderes educativos que deben alentar y orientar los procesos de mejoramiento escolar en sus establecimientos. Sin embargo, los modelos de liderazgo que se han impulsado no han solido emerger de las realidades específicas de América Latina, sino que han tendido a reproducir, sin mayor análisis crítico, los planteamientos formulados en los países anglosajones y desarrollados. De ahí la importancia de revisitar lo que ha descubierto la investigación, aunque la primera constatación sea justamente la escasez de

estudios disponibles –existiendo países en los que hay una ausencia total de conocimiento propio. Con todo, Chile sería el país más aventajado de la región en esta materia. Un elemento que puede constatararse desde los estudios es la dificultad que existiría para que los directores y directoras se concentren en labores de apoyo técnico-pedagógico a los docentes, dado que la diversidad de tareas que deben abordar y la emergencia de frecuentes problemas imprevistos en la cotidianidad escolar hace que deban dedicarse a un trabajo más general de conducción de la escuela, así como de relacionamiento con los diferentes actores (estudiantes, padres, madres y apoderados), siendo su labor más parecida a la de un director de orquesta, o, en su peor versión, a la de un bombero, que a la de un *coach* instruccional. De ahí que se ponga en duda la habitual afirmación, realizada desde Kenneth Leithwood en adelante, de que las competencias requeridas para el liderazgo directivo serían prácticamente universales. Igualmente, hay evidencia sobre la falta de efectos de la preparación habitual en el desempeño y el liderazgo de los directivos, siendo una verdad incómoda la acumulación de cursos y especializaciones que, a pesar de su alto costo, no logran transformar las prácticas. Otro foco de estudio ha sido la de los directores principiantes, que tenderían a contar con escasos sistemas de apoyo efectivos para socializarlos en su nuevo rol, por lo que su experiencia inicial estaría marcada por el aislamiento, el agobio y la falta de foco estratégico en sus prácticas. Resultaría paradójica la fuerte inversión que suele realizarse por parte de las instituciones públicas para seleccionar directivos competentes con la precariedad de los apoyos que se les brindan una vez que asumen su nueva posición. La alta rotación de directivos se constituye, así, en un problema frecuente en las escuelas de alta complejidad. Una realidad necesaria de atender en su especificidad son los establecimientos rurales, pequeños y aislados, así como aquellos en que hay una importante presencia de estudiantes provenientes de pueblos originarios o de los masivos fenómenos migratorios que hoy asolan a América Latina. En ambos casos suele requerirse de una dirección escolar especializada, culturalmente sensible y que cuente con herramientas para motivar al aprendizaje a comunidades escolares que suelen poseer múltiples urgencias, conflictos y carencias. Por último, Flessa insiste en la importancia de concebir la mejora y el liderazgo como un proceso

que requiere de un enfoque sistémico, en que no sólo incide lo que se hace (o deja de hacer) en la escuela, sino que abarca también lo que se hace (o deja de hacer) entre escuelas y más allá de las escuelas, por parte de los gobiernos locales y las políticas educativas nacionales.

Confiamos en que este cuarto libro de la Serie Liderazgo Educativo sea un apoyo para los directivos escolares, actuales o futuros, y se transforme también en un material ampliamente usado en las iniciativas de preparación y formación en liderazgo escolar. Agradecemos a los quince autores y autoras, provenientes de cinco distintos países, que han colaborado generosa y entusiastamente para que este libro haya podido materializarse. Estamos convencidos de que el liderazgo directivo solo puede ser transformador de la realidad escolar si toma debidamente en consideración la situación real y particular en que se desarrolla el trabajo educativo. Las recetas estandarizadas no sirven. Por ello, haber puesto la mirada en los establecimientos de alta complejidad sociocultural es una invitación a descubrir lo específico y a situar el liderazgo educativo, para que éste pueda desplegar todo su potencial transformador ahí dónde más se lo necesita.

Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa

David Gurr¹

Buscando contribuir a esclarecer el terreno de análisis de la temática de liderazgo escolar en contextos de alta complejidad socioeducativa, este capítulo se inicia con una presentación de la cada vez mayor toma de conciencia respecto a la gravitación internacional del liderazgo educativo. Luego explora en el significado del concepto de condiciones desafiantes considerando el ejemplo de un país que ha construido una medida de ventaja educativa que permite ubicar a las escuelas en el continuo desafío-ventaja. Compartidos ambos acercamientos al tema, el autor entrega una visión preliminar de investigaciones en diversos países, que anima a explorar con mayor profundidad, luego de lo cual examina la hoja de ruta de un director de escuela en un suburbio de Australia. Su visión de este panorama global, la resume en ocho afirmaciones que a su juicio ameritan ser tomadas en cuenta en contextos desafiantes cuando, a partir de ese contexto, se aspira a expandir las oportunidades de aprendizaje.

Resulta muy importante comprender cómo funciona el liderazgo en las escuelas para mejorar el éxito de los estudiantes y de la propia institución. Un estímulo distante para esta investigación fue el informe Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield y York, 1966) que centró el debate sobre el impacto de las escuelas en el desempeño estudiantil. En la parte central de este documento de 737 páginas, el informe contiene una cita muy utilizada: “...las escuelas aportan poco al rendimien-

1. Académico de la Universidad de Melbourne, Australia.

to de un niño que sea independiente de sus antecedentes y del contexto social general...” (Coleman, et al., 1996, p. 325). Una de las consecuencias de este informe fue la génesis del movimiento de las escuelas efectivas, que buscaba explicar por qué algunos establecimientos escolares parecen contribuir más a los resultados de aprendizaje de los estudiantes que otros. En las primeras etapas de ese movimiento, Edmonds (1979) argumentó que las escuelas efectivas tenían seis características: un fuerte liderazgo gestor, altas expectativas, un ambiente ordenado propicio para el aprendizaje, el énfasis prioritario en el desarrollo de habilidades básicas, el uso de recursos específicos y el monitoreo periódico de los avances de los estudiantes. Esta ha sido una visión influyente respecto de la caracterización de estas escuelas. El papel del director y otros actores en la mejora de las escuelas estaba claramente articulado y eso condujo a una visión del liderazgo centrada en mejorar la enseñanza y el aprendizaje: el liderazgo pedagógico. Hallinger y Murphy (1985) desarrollaron una visión del liderazgo educativo que tenía tres dimensiones: definir la misión escolar, gestionar el programa educativo y crear un clima escolar positivo. Estos esfuerzos de investigación fueron parte de un foco en la efectividad que destacaba el papel clave que desempeñan los líderes escolares a este respecto y condujeron a un concepto más amplio del éxito escolar que considera una gama mayor de indicadores que el enfoque limitado a los resultados de aprendizaje de las investigaciones sobre escuelas efectivas.

En los años posteriores se ha desarrollado una comprensión más refinada acerca de la importancia del liderazgo educativo. Son escasos los consensos en el ámbito de las ideas sobre el liderazgo educativo, pero es un hecho aceptado que, en cuanto a los factores manejados por la escuela, el liderazgo solo es superado por la docencia en términos del impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esta afirmación fue hecha por primera vez de manera autorizada por Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) a través de una revisión de la literatura cuyo objetivo era brindarle un marco general a un gran estudio de métodos mixtos sobre cómo el liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes.

De todos los factores que contribuyen a lo que los estudiantes aprenden en la escuela, la evidencia actual nos ha llevado a concluir que el liderazgo es el segundo en fortaleza, solo precedido por la docencia en el aula. Asimismo, el liderazgo efectivo tiene mayor impacto en aquellas circunstancias (por ejemplo, escuelas “en problemas”) en que es más requerido. Esta evidencia respalda el actual interés generalizado en mejorar el liderazgo como elemento clave para la implementación exitosa de reformas a gran escala. (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004, p.70)

El informe final del proyecto no solo confirmó esta afirmación, sino que permitió a los investigadores plantearla con más fuerza (Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010, p. 9):

Al establecer un punto de partida para este estudio de seis años, afirmamos, en base a una revisión preliminar de la investigación, que el liderazgo es el segundo factor más influyente sobre los aprendizajes de los estudiantes después de la docencia en el aula. Tras seis años adicionales de investigación, estamos aún más seguros de esta afirmación. Hasta la fecha, no hemos encontrado un solo caso de una escuela que mejore su rendimiento estudiantil sin un liderazgo talentoso. ¿Por qué es clave el liderazgo? Una explicación es que los líderes tienen el potencial de liberar capacidades latentes en las organizaciones. Dicho de otra manera: la mayoría de las variables escolares, consideradas por separado, solo tienen pequeños efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Para obtener grandes efectos, los educadores deben crear una sinergia entre las variables relevantes. Entre todos los actores –padres, docentes y formuladores de políticas– que trabajan arduamente para mejorar la educación, los educadores en cargos de liderazgo están excepcionalmente bien posicionados para garantizar las sinergias necesarias.

La afirmación de que el liderazgo tiene su mayor impacto en aquellas circunstancias en las que es requerido, se relaciona en parte con las escuelas en contextos de alta complejidad socioeducativa.

Identificar las condiciones desafiantes

Si es cierto que el liderazgo es importante para el éxito escolar y que su impacto es mayor en condiciones difíciles, entonces es fundamental tener claridad sobre esas condiciones. Leithwood, Harris y Strauss (2010, p.3) aportan algunas luces a este respecto al afirmar que las condiciones desafiantes “incluyen altos niveles de pobreza y desventaja en la población estudiantil, situación que puede verse exacerbada por factores relacionados con cuestiones raciales, culturales, étnicas y de diversidad religiosa entre los estudiantes que asisten a la escuela”. También consideran la homogeneidad social, ya que hay casos en que una mezcla social homogénea puede ser una barrera para la mejora. Harris, Gunraj, James, Clarke y Harris (2006) destacan cómo la rotación de personal, las instalaciones precarias, los problemas de recursos, el aislamiento geográfico, las políticas y el apoyo del sistema y los antecedentes sociales familiares y más amplios pueden ser fuente de problemas. Una historia de fracaso escolar puede constituir un gran escollo, como queda en evidencia en el estudio de caso descrito más adelante en este capítulo. Si bien descripciones como ésta tienen un sentido conceptual, muchos estudios buscan la forma de medir el grado de desafío. Por lo general, se utiliza una medida única o compuesta respecto de la situación socioeconómica para clasificar a las escuelas. Cierta evidencia indica que los indicadores simples pueden no ser una medida útil del grado de desafío (Marks, 2017). Las investigaciones recientes utilizan medidas de desafío cada vez más complejas. Por ejemplo, el estudio de Smith y Bell (2014) sobre el liderazgo en las escuelas en condiciones difíciles se vale de escuelas en condiciones económicas precarias, como lo indica el Índice de Privación Múltiple del Gobierno del Reino Unido (Departamento de Comunidades y Gobierno Local, 2015). Este índice combina varios otros indicadores y está diseñado para múltiples propósitos, como las solicitudes de financiamiento. Sin embargo, no está pensado de manera específica para el ámbito educativo. El Proyecto Internacional de Liderazgo Escolar Exitoso (ISSPP, por su sigla en inglés) (www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp) ha debido lidiar con estos temas a medida que el proyecto se expandía para explorar escuelas de bajo rendimiento. El trabajo del grupo australiano en este proyecto ilustra la forma actual de definir las ventajas y los desafíos educativos.

El ISSPP ha sido un importante proyecto de investigación que ha explorado las características y prácticas del liderazgo escolar exitoso. Desde sus inicios en 2001, ha estudiado escuelas en diferentes contextos nacionales y entre países, llegando a abarcar en la actualidad a más de veinte naciones. Los casos iniciales incluían escuelas en contextos ventajosos y desafiantes. Sin embargo, no fue sino hasta que el proyecto decidió explorar escuelas de bajo rendimiento que tuvo que considerar una forma confiable de clasificar las escuelas según su grado de desafío actual. El grupo sueco construyó una cuadrícula de dos por dos que utilizaba requisitos previos y resultados de los estudiantes para clasificar las escuelas (véase el Cuadro 1).

CUADRO 1. CLASIFICACIÓN DE LAS ESCUELAS POR PRERREQUISITOS Y RESULTADOS

	Prerrequisitos deficientes	Buenos prerrequisitos
Resultados mejores de lo esperado	Escuelas de alto desempeño	Escuelas visiblemente de alto desempeño
Resultados inferiores de lo esperado	Escuelas visiblemente de bajo desempeño	Escuelas de bajo desempeño

Los requisitos previos se referían al nivel de ventaja educativa y/o social de la comunidad a la que atendía una escuela. El Cuadro 1 no especifica cómo se miden las dimensiones; esto le correspondía definirlo a los grupos de países en el ISSPP. El grupo del proyecto australiano pudo definir ambas dimensiones de manera confiable y transparente una vez que se introdujo un programa nacional de pruebas de alfabetización y aritmética en 2008 o Programa de Evaluación Nacional-Alfabetización y Aritmética (NAPLAN, en sus siglas en inglés. Ver www.nap.edu.au/naplan). Este programa de evaluación evalúa el desempeño en materia de lecto-escritura y aritmética de todos los estudiantes australianos de tercer, quinto, séptimo y noveno año escolar. El programa brinda retroalimen-

tación a los estudiantes, las escuelas y los sistemas, y se publica en el sitio web *My School* (www.myschool.edu.au), que comenzó a operar en 2010. El propósito del programa NAPLAN es ayudar a los padres y madres en la elección de la escuela para sus hijos e hijas y brindar información sobre el rendimiento escolar para facilitar esta elección (Bonner y Shepherd, 2016). Para facilitar comparaciones justas y significativas, se construyó un método que permite comparar escuelas similares, además de comparar con promedios nacionales. Esto requirió la construcción de una medida de ventaja educativa: el índice de ventaja socioeducativa comunitaria (ICSEA).

El ICSEA se construye con una mediana de 1000, una desviación estándar de 100, y tiene un rango de aproximadamente 500 (que representa entornos extremadamente desfavorecidos educativamente) a 1300 (que representa escuelas con estudiantes con antecedentes muy ventajosos en lo educativo). Es un índice de ventaja educativa que utiliza múltiples indicadores de ingresos, educación, empleo, ocupación y variables sociales disponibles en las bases de datos nacionales (como la recopilada en el censo nacional quinquenal).

Los factores claves en los antecedentes familiares de los estudiantes (ocupación de los padres, educación escolar y educación no escolar) influyen en los resultados educativos de los estudiantes en la escuela. Además de estos factores a nivel estudiantil, la investigación ha demostrado que los factores a nivel escolar (la ubicación geográfica de una escuela y la proporción de estudiantes indígenas que atiende una escuela) deben tenerse en cuenta al resumir las ventajas o desventajas educativas a nivel escolar. ICSEA proporciona una escala que representa numéricamente la magnitud relativa de esta influencia y se construye teniendo en cuenta los factores a nivel de los alumnos y de la escuela. (www.myschool.edu.au)

En los casos australianos más recientes registrados por el ISSPP (Gurr, Drysdale, Longmuir y McCrohan, 2018; Longmuir, 2017), para establecer el grado de ventaja educativa sin usar ejemplos extremos, se seleccionaron las escuelas fuera

del 38,2% central, en los rangos 850 -950 (24,2% de las escuelas) y 1050-1150 (24,2% de las escuelas) como se describe en el Cuadro 2 que muestra la relación entre los niveles de ventaja educativa y los resultados de aprendizaje.

CUADRO 2. MATRIZ DE VENTAJA EDUCACIONAL Y RESULTADOS DE APRENDIZAJES ESTUDIANTILES

	Ventaja educativa baja ICSEA: 850 - 950	Ventaja educativa alta ICSEA: 1050 - 1150
<p>Resultados mejores a lo esperado</p> <p>Alto porcentaje de puntajes de alfabetización y aritmética para 3º, 5º, 7º y 9º año escolar en la prueba NAPLAN sobre comparaciones con escuelas similares</p>	Ventaja educativa baja desempeño por sobre las expectativas	Ventaja educativa alta desempeño por sobre las expectativas
<p>Resultados inferiores a lo esperado</p> <p>Alto porcentaje de puntajes de alfabetización y aritmética para 3º, 5º, 7º y 9º año escolar en la prueba NAPLAN sobre comparaciones con escuelas similares</p>	Ventaja educativa baja desempeño por debajo de las expectativas	Ventaja educativa alta desempeño por debajo de las expectativas

Para describir el desempeño de una manera justa y significativa, los resultados de alfabetización y aritmética de la prueba NAPLAN para tercero, quinto, séptimo y noveno año escolar (según corresponda para la escuela) se pueden comparar con escuelas estadísticamente similares. En la prueba NAPLAN, se hace una comparación con el promedio nacional y con escuelas similares. Hay cinco niveles de comparación disponibles: *significativamente por debajo*, *por debajo*, *cercano a*, *por sobre* y *significativamente por sobre*. Los puntos de corte para las comparaciones se realizan de la siguiente manera:

Si la media de una escuela seleccionada está “por sobre” o “por debajo” de la media de la escuela de comparación en más de la mitad (> 0.5) de una desviación estándar, la diferencia se considera significativa para los fines del sitio web de My School. Los términos “sobre” y “bajo” representan una diferencia de entre un quinto y medio (entre 0.2 y 0.5) de una desviación estándar en magnitud. (www.myschool.edu.au)

Las escuelas seleccionadas tenían que mostrar un desempeño superior a las expectativas, como lo indica una alta proporción de puntajes superiores o significativamente superiores a escuelas similares.

Este ejemplo de Australia ilustra cómo se puede medir y clasificar el grado de desafío experimentado por una escuela. Demás está decir que este método no es perfecto y en muchos países no se dispone de datos similares. Sin embargo, es importante poder justificar lo que se entiende por condiciones desafiantes y el ejemplo australiano lo hace al construir una medida de ventaja educativa.

Liderazgo en condiciones desafiantes

Se ha escrito mucho sobre el liderazgo en condiciones difíciles. Harris y Chapman (2002) insisten en la importancia del liderazgo para el éxito escolar y Leithwood, Harris y Strauss (2010) señalan que el liderazgo débil es una de las principales causas del declive escolar. Sin embargo, las circunstancias de estas escuelas implican que es muy complejo formular ese tipo de afirmación (Chapman y Harris, 2004), lo que lleva a Leithwood, Harris y Strauss (2010) a describir cómo las circunstancias contextuales, compositivas, cíclicas, contingentes y condicionales pueden dificultar el liderazgo de estas escuelas.

Sin embargo, el liderazgo en las escuelas en condiciones difíciles ha sido descrito y en las páginas que siguen destacamos las contribuciones de varios estudios empíricos valiosos. Elegimos proyectos del Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia, Chile y México y dos proyectos internacionales, cada uno de los cuales incluye investigación de más de veinte países. Si bien la mayor parte de esta

investigación se centró en el liderazgo en condiciones desafiantes, existe una conexión con el área relacionada de la investigación sobre la mejora de las escuelas. No se trata de una revisión exhaustiva y los investigadores destacados en estas áreas, como Duke (por ejemplo, Duke, 2015), Hopkins (por ejemplo, Hopkins, 2013) y Murphy (por ejemplo, Murphy, 2013) no están bien representados, pero sin duda serán abordados en otros capítulos de este libro. Sin embargo, para los propósitos de este volumen, la revisión proporcionará al lector una visión preliminar de una serie de investigaciones valiosas que se pueden explorar más a fondo y que se traducirán en la sección final de este artículo en ocho afirmaciones confiables respecto del liderazgo escolar en contextos desafiantes.

La revisión comienza describiendo ejemplos de investigación que dan cuenta de la rica tradición de estudios sobre justicia social que analizan las escuelas en condiciones socioeducativas complejas en el Reino Unido. Al informar sobre dos estudios del Reino Unido, uno de prácticas exitosas de liderazgo en diez escuelas en condiciones difíciles (Harris y Chapman, 2002) y otro de ocho escuelas que mejoraron durante cinco años (Harris, Muijs, Chapman, Stoll y Russ, 2003), Chapman y Harris (2004) concluyeron que las estrategias para una mejora escolar exitosa en condiciones desafiantes incluían mejorar el ambiente, generar relaciones positivas, enfocarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, construir una comunidad, brindar una formación profesional continua, crear un ambiente rico en información, brindar apoyo externo y liderazgo. La dimensión de liderazgo conllevaba varios elementos: el liderazgo por etapas, en el cual, por ejemplo, se puede usar un liderazgo más directivo para una escuela en dificultades a fin de pasar a un liderazgo más democrático a medida que se produce la mejora; prácticas más colaborativas a través de un liderazgo compartido (equipos) y disperso; desarrollar una cultura de la mejora, promover una visión compartida y altas expectativas del personal, los estudiantes y los padres; uso de ideas del liderazgo transaccional, transformacional e instruccional. En un artículo posterior, basado en estas y otras investigaciones, Harris (2006) observó características adicionales, como el foco de los directores en la enseñanza y el aprendizaje para promover la eficacia de los estudiantes y disipar las ideas deficitarias, desarrollando liderazgo en otros y flexibilizando su propio liderazgo. Junto con esta investigación, apare-

ció la colección editada por Ainscow y West (2006a), y en su capítulo de síntesis, Ainscow y West (2006b) abogaron por el poder de la colegialidad entre las escuelas para mejorar los resultados en lo que denominaron escuelas urbanas, es decir escuelas localizadas en grandes ciudades que atraviesan circunstancias difíciles. La colegialidad se centró en “relaciones de colaboración más interdependientes y más poderosas que fortalezcan la capacidad de todas las escuelas asociadas para ofrecer formas de educación que puedan responder eficazmente a la diversidad estudiantil” (Ainscow & West, 2006b, p. 135). Observaron cómo el entorno educativo neoliberal, centrado en el mercado competitivo del Reino Unido, actuaba a contracorriente de la noción de “colegialidad”, pero también pudieron demostrar lo beneficioso que resultaba para los líderes escolares que operan en circunstancias difíciles establecer relaciones colegiadas entre sus escuelas.

Smith y Bell (2014) refuerzan la importancia del liderazgo transformacional en las principales escuelas en condiciones complejas. Aplicaron el marco de liderazgo transaccional-transformacional de Bass (la versión a la que hicieron referencia era de Bass y Reggio, 2006) para explorar la mejora en cinco escuelas de bajo rendimiento que operan en contextos desafiantes. Descubrieron que los directores de estas escuelas confiaban en el liderazgo transaccional (por ejemplo, recompensas contingentes, gestión por excepción activa y pasiva) para lograr gran parte de su éxito. Se argumentó que esta era una respuesta apropiada a factores contextuales como un entorno que hace hincapié en la rendición de cuentas y el control centralizado.

... el liderazgo transaccional tiende a utilizarse a gran escala porque se requiere que los docentes respondan a objetivos y otras presiones externas, principalmente de carácter mecanicista o administrativa, lo que los obliga a centrarse en resultados inmediatos y en una supervisión minuciosa del desempeño del personal. (Smith y Bell, 2014, p. 147)

Señalaron que ese tipo de liderazgo era suficiente para que esas escuelas volvieran a tener un nivel aceptable de desempeño, pero no para lograr resultados por sobre lo esperado. Para ello, los directores emplearon com-

portamientos transformadores (por ejemplo, atributos y comportamientos idealizados, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individual).

Se trata de actividades de liderazgo transformacional que facilitan en gran medida las mejoras a largo plazo en el logro de los estudiantes y el desarrollo del personal y que fortalecen los vínculos con la comunidad en general. Cada uno de estos directores dejó en claro que el liderazgo transformacional, firmemente basado en un conjunto claro de valores y creencias que guían su liderazgo, era su enfoque preferido para el liderazgo de sus escuelas. (Smith y Bell, 2014, p. 147)

Este estudio fue importante para la idea de dos tipos diferentes de liderazgo y cómo se pueden combinar para ayudar a las escuelas en contextos desafiantes a mejorar y cumplir más allá de las expectativas. Sin embargo, vale la pena señalar que los enfoques de liderazgo transformacional por sí solos probablemente no sean suficientes debido a la falta de un enfoque educativo (Day, Gu & Sammons, 2016; Hallinger, 2011; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Lo que se requiere es una combinación de liderazgo transformacional y pedagógico, como ya se señaló en la revisión de Chapman y Harris (2004), y en otros estudios (Day, Gu & Sammons, 2016; Hallinger, 2011; Gurr & Day, 2014).

El siguiente enfoque es el ámbito de investigación relacionado con la transformación de las escuelas. Leithwood, Harris y Strauss (2010) describieron un estudio que utilizó el marco educativo de liderazgo transformacional educativo desarrollado por Leithwood y sus colegas (por ejemplo, Leithwood & Sun, 2012) para describir el liderazgo en más de 50 escuelas en contextos desafiantes en Ontario, Canadá, y en el Reino Unido, que habían mejorado sustancialmente. Si bien este estudio se centró en el cambio y la mejora escolar, la mayoría de las escuelas se encontraban en contextos desafiantes, por lo que vale la pena considerar sus resultados. El marco de liderazgo utilizado se valía de cuatro elementos centrales: *establecer rumbos, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y mejorar el programa pedagógico*.

Las versiones posteriores del marco agregaron las *prácticas relacionadas*, que incluyen las recompensas contingentes y la gestión por excepción activa, pasiva y total (Leithwood & Sun, 2012). *Establecer rumbos y desarrollar a las personas* constituyen esencialmente el componente transformador de la visión de Bass sobre el liderazgo transformacional, mientras que los dos elementos siguientes, *rediseñar la organización y mejorar el programa pedagógico*, tienen muchas similitudes con el liderazgo pedagógico; por eso, lo describí como un marco de liderazgo transformacional-pedagógico (Leithwood usualmente lo describe como un modelo de liderazgo transformacional (por ejemplo, Leithwood y Jantzi, 2006). Este marco ha sido confirmado en una síntesis de investigación relacionada con el cambio organizacional en los sectores educativo y no educativo, en el que Hitt y Myers (2018) describen las dimensiones de visión, motivar a los docentes, desarrollar a los docentes, mejorar la docencia y las conexiones externas.

Leithwood, Harris y Strauss (2010) aplicaron los cuatro elementos del modelo a tres etapas del cambio escolar –detener el declive, garantizar la supervivencia y mantener o mejorar el rendimiento– para proporcionar una descripción detallada de lo que hacen los líderes escolares en estas escuelas. En lo que sigue se presenta un resumen de las acciones claves de cada componente de liderazgo. Si bien los directores eran el foco principal, los autores argumentaron que las acciones también eran aplicables a otros líderes escolares, especialmente en las escuelas secundarias, que tendían a tener un liderazgo más distribuido.

- **Establecer rumbos:** visión compartida; objetivos de corto plazo para promover coherencia en la mejora; altas expectativas del personal y los estudiantes; comunicación intensiva de la visión.
- **Desarrollar a las personas:** apoyo psicológico; métodos formales e informales para el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales; modelar prácticas y valores deseables; estimulación intelectual.
- **Rediseño de la organización:** desarrollo de normas y valores que alienten al personal a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en colaboración; reestructuración para asegurar que la colaboración sea posible y efectiva; trabajar con las familias para construir culturas educativas familiares productivas,

asegurar que las familias y los estudiantes tengan acceso a otros servicios sociales; conectar la escuela y los docentes con otras escuelas y actores claves; provisión de recursos adecuados.

- **Mejora del programa pedagógico:** designación de docentes y líderes escolares que tengan la capacidad y la disposición para trabajar en contextos desafiantes; monitoreo constante del progreso de los estudiantes y la escuela para guiar las decisiones y acciones; los líderes escolares protegen al personal de las distracciones para enseñar y aprender; desarrollo profesional y otro tipo de apoyo a docentes; provisión de recursos adecuados; bancos comunes de conocimiento.

Estas descripciones son relevantes para la mayoría de las escuelas, pero para aquellas en contextos desafiantes son quizás más cruciales, ya que es importante que todos los componentes funcionen de manera adecuada. Estas escuelas suelen tener bajos resultados escolares e, incluso si cumplen con los niveles esperados, habrá una presión social y del sistema para que sigan mejorando. Es importante desarrollar una visión compartida de altas expectativas para impulsar la acción de mejora colectiva. A esto debe sumarse el reclutamiento y desarrollo de un equipo educativo que tenga las habilidades, actitudes y valores para trabajar con éxito en estas escuelas con un plan de estudios adecuado, relevante, dotado de recursos y con altas expectativas. Las estructuras y los procesos deberán estar alineados para promover una mayor colaboración entre los docentes y las familias. Leithwood y sus colegas han demostrado que para lograr que los estudiantes superen las expectativas académicas, es fundamental comprometerse profundamente con las familias para aumentar su capital social (por ejemplo, garantizar que los estudiantes estén conectados con el mundo en general, llevar la experiencia de la comunidad a la escuela, etc.) e influir en las culturas educativas familiares para que estén mejor alineadas con la cultura escolar (por ejemplo, valorar la escuela, asegurar que los estudiantes lleguen a la escuela a tiempo, etc.) (Leithwood y Patrician, 2015; Leithwood y Steinbach, 2002). El caso de Glenn Proctor y Hume Central Secondary College que se describe a continuación ilustra estos puntos.

Esta investigación también refleja los hallazgos del Consortium on Chicago School Research que concluyó que las escuelas primarias en circunstancias difíciles en Estados Unidos contaban con cinco apoyos esenciales –liderazgo escolar, lazos entre padres y comunidad, capacidad profesional de los docentes, clima de aprendizaje centrado en los estudiantes y orientación educativa– y que si todos estos componentes funcionaran en las escuelas, tendrían diez veces más probabilidades de lograr mejoras sustanciales en matemáticas y lectura que las escuelas donde solo funcionarían uno o dos (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010). Es importante destacar que también concluyeron que mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes era casi imposible si había una debilidad sostenida en uno de los cinco componentes. Al parecer, en condiciones difíciles, se necesitan esfuerzos de mejora en múltiples áreas para lograr el éxito. Este es un hallazgo al que también llegaron Leithwood, Harris y Strauss (2010), y ello es evidente en su análisis sobre la aplicación del modelo de liderazgo de cuatro sendas descrito en Leithwood, Sun y Pollock (2017a, b) a sus hallazgos sobre la transformación de las escuelas. El modelo de cuatro sendas incluye prácticas de liderazgo en las sendas racional, emocional, organizacional y familiar, que inciden sobre las experiencias a nivel de la escuela y del aula y se reflejan en los aprendizajes de los estudiantes.

Las condiciones o variables en la senda racional se basan en el conocimiento y las habilidades de los integrantes del equipo educativo respecto del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, el núcleo técnico de la escolarización. La senda emocional incluye los sentimientos, disposiciones o estados afectivos de los educadores (individuales y colectivos) que dan forma al carácter de su trabajo, por ejemplo, el sentido de eficacia de los docentes. Las variables de la senda organizacional incluyen características de las escuelas que estructuran las relaciones e interacciones entre los miembros de la organización, por ejemplo, culturas, políticas y procedimientos operativos estándares. En la senda familiar se incluyen condiciones que reflejan las expectativas de las familias respecto de sus hijos, su cultura y apoyo a los estudiantes, y las orientaciones de la comunidad hacia la escuela y la educación general. (Leithwood, Sun & Pollock, 2017a, p. 3).

Leithwood, Harris y Strauss (2010) argumentan que para que una mejora sea efectiva y sostenida, los líderes escolares deben prestar atención a las condiciones y estrategias presentes en estas cuatro vertientes; de lo contrario, corren el riesgo de fracasar y desilusionarse.

En Australia, Zbar ha participado en varias publicaciones sobre escuelas en condiciones difíciles en el estado de Victoria (Macklin y Zbar, 2018; Zbar, Kimber y Marshall, 2008; Zbar, Marshall y Power, 2007). Estas publicaciones se basan en investigaciones que forman parte de un estudio más amplio que buscaba descubrir prácticas y comportamientos escolares relacionados con el éxito de los estudiantes, independientemente de sus características (Hartnell-Young, 2009). A través del análisis de datos a nivel escolar generados por el sistema, la observación y entrevistas con directores y personal clave en nueve escuelas primarias y ocho secundarias que tuvieron una mejora sostenida en los resultados de los estudiantes durante un período de diez años, se generó una lista de prácticas y comportamientos (Hartnell-Joven, 2009). Las dieciséis conductas más recurrentes se muestran en el Cuadro 3. Destacan el uso de datos, altas expectativas, la fijación de rumbos, el desarrollo de las personas y un foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El liderazgo no figura puesto que fue planteado como elemento de base para el mejoramiento.

Para explorar prácticas de mejora comunes en centros educativos en condiciones desafiantes, Zbar, Kimber y Marshall (2008) exploraron las estrategias de éxito en seis escuelas primarias y dos secundarias que se encontraban en áreas socioeconómicas precarias, pero que habían tenido resultados de aprendizaje sostenidos por sobre escuelas en condiciones similares. El estudio evidenció que había cuatro estrategias interconectadas que actuaban como condiciones previas para que ocurriera la mejora:

- Un fuerte liderazgo compartido
- Altos niveles de expectativa y eficacia docente
- Un ambiente de aprendizaje ordenado
- Un foco en prioridades claves

CUADRO 3. PRÁCTICAS Y COMPORTAMIENTOS DE ESCUELAS SELECTAS DE VICTORIA QUE HAN MEJORADO SU DESEMPEÑO (HARTNELL-YOUNG, 2009, P. 3)

Orden de frecuencia creciente (1 = mayor)	Prácticas y comportamientos
1	Uso de datos
2	<i>Coaching</i> , mentoreo y experticia compartida
3	Aumentar las expectativas del personal respecto de los estudiantes
4	Establecer y alinear los valores, la visión y las metas
5	Trabajo en equipos
6	Alinear la formación profesional
7	Aumentar las expectativas de los estudiantes
8	Asignar el personal a áreas prioritarias
9	Foco en la alfabetización y la aritmética
10	Establecer asociaciones
11	Personalizar a través de planes individuales de aprendizaje
12	Involucrar a los estudiantes
13	Articular expectativas claras de desempeño en el equipo educativo
14	Asignar los recursos en función de las necesidades de los estudiantes
15	Destinar tiempo para el aprendizaje grupal, el diálogo y la planificación por parte del personal educativo
16	Reconocer los logros del personal y de los estudiantes

Para mantener la mejora en el tiempo, había seis estrategias adicionales:

- Desarrollar experticia en materia de docencia y liderazgo
- Estructurar la docencia para asegurar que todos los estudiantes tengan éxito.
- Uso de datos para impulsar la mejora
- Desarrollar una cultura de intercambio y responsabilidad
- Adaptar las iniciativas a las necesidades de la escuela
- Cultivar el orgullo en la escuela

Esta lista de diez estrategias no es diferente a las listas de efectividad escolar, como la de Edmonds (1979), o las listas de liderazgo educativo, como la de Hallinger y Murphy (1985), antes señaladas. Sin embargo, una adición importante fue la distinción entre las condiciones previas y las estrategias de mejora. Macklin y Zbar (2018) brindan un valioso recurso de mejora para que las escuelas traduzcan esta investigación a la práctica. También proporcionan una explicación más cabal acerca del componente de liderazgo del marco, describiéndolo como algo tan importante para mejorar y mantener el rendimiento, “que casi equivale a una condición previa para las condiciones previas” (Macklin y Zbar, 2018, p.42). El tipo de liderazgo se describe en los siguientes términos:

Se requiere un liderazgo fuerte con una visión y un rumbo claros para la escuela y un alto grado de estabilidad en el liderazgo a lo largo del tiempo. Un aspecto central es la presencia de un director entusiasta de liderar y marcar una diferencia en beneficio de los estudiantes, dispuesto a construir y diseminar el liderazgo en toda la escuela. Por lo general, el director inicialmente enfoca sus esfuerzos en construir el equipo de liderazgo y asegurar que actúen de acuerdo con una visión común y puntos de vista compartidos.

En breve, se necesita un director y un equipo de liderazgo que sepan utilizar los recursos y la experiencia disponibles para maximizar los resultados de los estudiantes es un factor determinante para el éxito de la escuela y, en particular, para que los docentes puedan brindar una enseñanza de alta calidad en el aula. (Macklin y Zbar, 2018, p. 42).

En esta descripción del liderazgo en contextos desafiantes se destaca el importante rol de liderazgo de los directores, pero también cómo esto debe ser parte de un esfuerzo colectivo centrado en la mejora escolar y una estrategia que emplea múltiples elementos en un esfuerzo deliberado, consistente y sostenido para lograr escuelas exitosas que no estén limitadas por el contexto. Un ejemplo de este tipo de liderazgo, proveniente de Australia, se presenta más adelante.

La siguiente investigación presenta datos empíricos sobre América Latina. Flessa, Bramwell, Fernández y Weinstein (2018) presentan una revisión sistemática de la investigación sobre liderazgo escolar en América Latina para el período 2000-2016. Si bien la investigación sobre el liderazgo escolar está poco desarrollada en la mayoría de los países (y, por lo general, el liderazgo es solo parte de otros temas como la descentralización y la gestión escolar), se observa un número creciente de publicaciones sobre el tema entre 2000 y 2012, que disminuye en los años posteriores. Chile ofrece de lejos la mayor cantidad de artículos publicados, con más del doble que los países más cercanos en cantidad, Brasil y México. La investigación tiende a centrarse en temas como el reclutamiento, la selección, la capacitación, la evaluación, las responsabilidades laborales de los líderes escolares (principalmente directores) y las políticas y los marcos relacionados con el liderazgo escolar. Casi no hay investigaciones sobre las variables contextuales, ya sea a nivel nacional o entre los países. Sin embargo, desde esta revisión ha habido un estudio, vinculado al ISSPP, centrado en el liderazgo escolar en las escuelas en condiciones complejas. Alvarado (2016) estudió seis escuelas secundarias en contextos desafiantes la región del Bío Bío o en Santiago. Cuatro eran consideradas “atípicas”, con resultados escolares por encima de las expectativas, y dos, “normales”. Todas estaban ubicadas en zonas de vulnerabilidad socioeconómica, de acuerdo al ingreso del hogar, el nivel de escolaridad de los padres y la posición en un índice de vulnerabilidad social oficial. Las escuelas eran estatales o privadas subvencionadas de bajo costo. La investigación se basó en estudios de casos que incluían una entrevista individual con el director, entrevistas grupales con docentes, estudiantes y padres, y encuestas de docentes, estudiantes y padres. Alvarado (2016) descubrió que las escuelas atípicas eran resilientes a la influencia externa y tendían menos a verse influenciadas por sus contextos desafiantes. Por ejemplo,

estos planteles tenían altas expectativas para sus estudiantes a pesar de las condiciones económicas familiares que dificultaban mucho la educación universitaria. Estas son algunas de las características que parecen explicar el éxito de las escuelas atípicas:

- Procesos escolares centrados en el éxito, como el seguimiento periódico del aprendizaje de los alumnos, la planificación rigurosa de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la planificación institucional estratégica eficaz.
- Un profesionalismo y compromiso docente.
- Un liderazgo efectivo que contaba con directores democráticos y líderes, y que estaban involucrados en el aprendizaje profesional del personal, las iniciativas de mejora escolar y las interacciones con los estudiantes.
- Un clima escolar positivo, con relaciones respetuosas y buena disciplina estudiantil.
- Altas expectativas con respecto al desempeño de los alumnos por parte de profesores, padres, madres y estudiantes.

Como vemos, hay un enfoque similar en el liderazgo –altas expectativas, docentes desarrolladores e inspiradores, clima escolar positivo y apoyo al aprendizaje– al de la otra investigación revisada en esta sección. También se ha demostrado que el trabajo de liderazgo de otras personas en estas escuelas chilenas es importante, como la contribución de los jefes de las unidades técnico-pedagógicas al desarrollo docente (Huerta Villalobos, 2018; Marfan y Pascual, 2018). Weinstein y Hernández (2015) describieron las políticas de liderazgo escolar en ocho países latinoamericanos y observaron cómo las expectativas relacionadas con los líderes escolares variaban considerablemente y cómo estas influían en su labor. En el caso de Chile, había estándares de liderazgo, un marco de liderazgo y políticas, y un fuerte énfasis en la docencia y el establecimiento de objetivos. Estas características parecen reflejarse en los hallazgos de Alvarado (2016) y en otras investigaciones sobre los directores chilenos que describieron su labor en pos de establecer rumbos, desarrollar a su personal y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Marfan y Pascual, 2018).

El grupo mexicano del ISSPP-ISLDN investigó acerca del trabajo de los líderes escolares mexicanos en contextos muy desafiantes. Este grupo ha autopublicado en español una selección de casos de liderazgo escolar exitoso (Torres Arcadia y Bustamante, 2016) y están preparando una colección editada en inglés (Torres Arcadia, Bustamante y Murakami, en imprenta). Torres-Arcadia, Rodríguez-Urbe y Mora (2018) describieron tres estudios de caso de múltiples enfoques sobre el liderazgo escolar en contextos de alta complejidad en México.

Las comunidades atendidas por estas escuelas tenían bajos niveles de alfabetización y empleo entre los adultos; altos niveles de violencia, pandillas y tráfico de drogas, así como servicios públicos deficientes. Si bien los resultados de los estudiantes de estas escuelas no eran buenos, los directores hacían todo lo posible, enfocándose en cinco áreas de práctica: promover el orden y la disciplina; aclarar roles y reglas; adaptarse al contexto; gestión de soporte externo; y desarrollo de la autoestima y del sentido de pertenencia. Los investigadores describieron estas escuelas como en estado de abandono y necesitadas de un orden mínimo.

Se trataba de lograr que no solo los estudiantes asistieran a clases, sino que también lo hicieran los docentes de quienes se esperaba que actuaran profesionalmente, y que las escuelas fueran un lugar seguro para todos. Los planteles estaban en situaciones extremas en términos de recursos, resultados de aprendizaje, entre otros, por lo que los directores siempre estaban realizando ajustes y negociando con el sistema y la comunidad para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, los servicios básicos como la electricidad y los útiles escolares no estaban garantizados. Superar los sentimientos de inferioridad de los estudiantes y los docentes y el sentido de lo inevitable era parte de la dimensión moral de dirigir estas escuelas que intentaban apoyar a las comunidades marginadas. Esta investigación resalta cómo en contextos muy desafiantes, se requiere un esfuerzo considerable para alcanzar incluso las condiciones previas para la mejora descritas por Zbar, Kimber y Marshall (2008). El análisis de políticas de Weinstein y Hernández (2015) incluía a México y se describía un énfasis en la administración escolar y no en la docencia, y una falta de estándares y marcos de liderazgo. Estas características se hicieron visibles en los esfuerzos que los directores tuvieron que desplegar para establecer escuelas viables y cómo los resultados de los estudiantes

se mantuvieron bajos. La conexión entre las políticas educativas regionales y nacionales y el trabajo de los directores es una variable contextual importante que puede ir a favor o en contra del logro de buenos resultados.

Las piezas de investigación finales en esta sección consideran primero la investigación del ISLDN, y luego la del ISSPP. Estos son dos de solo cuatro proyectos sostenidos de liderazgo educativo internacional en las últimas dos décadas (Gurr, Drysdale & Goode, en imprenta).

El ISLDN se gestó en conversaciones a través de las conferencias de la Sociedad Británica de Liderazgo Educativo, Gestión y Administración (BELMAS) y del Consejo Universitario para la Administración Educativa (UCEA) (Angelle, 2017). Fue copatrocinado por la UCEA y BELMAS y, para 2011, habían surgido dos líneas de investigación: liderazgo educativo en escuelas con altas necesidades y liderazgo en justicia social. El objetivo del grupo sobre altas necesidades era explorar el liderazgo requerido para mejorar las escuelas de alta necesidad (que es la misma idea que las escuelas en contextos difíciles). El marco sobre altas necesidades (Baran & Berry, 2015) señaló tres áreas importantes para investigar el liderazgo en las escuelas:

1. Líderes: ¿de qué manera los líderes escolares mejoran el desempeño individual y organizacional?
2. Aprendizaje: ¿cómo se puede fomentar el aprendizaje de los estudiantes?
3. Contexto: ¿cómo inciden los contextos internos y externos en el desempeño individual y organizacional?

Se han reportado múltiples estudios de casos en más de veinte países. El libro editado por Murakami, Gurr y Notman (2019) informa sobre nueve estudios que involucran a 19 escuelas de cinco países, y el número especial de Estudios Internacionales en Gestión Educativa (2018, 46 (1)) informa sobre cinco casos adicionales y diez en total. Al resumir 19 casos de altas necesidades, Gurr, Murakami y Notman (2019) observaron que los directores exhibían un liderazgo con foco en el aprendizaje y una preocupación central y sostenida de brindar una experiencia educativa que mejorara los resultados de los estudiantes. Estos directores poseían

cualidades personales que les permitían liderar de manera más efectiva en contextos desafiantes. Eran resilientes, ingeniosos, decididos, enfocados en objetivos y persistentes. Tenían habilidades que los ayudaban a lidiar con los conflictos, aprovechar los apoyos y los recursos, alinear a las personas tras los objetivos de la escuela y desarrollar e implementar estrategias claves de mejora (Gurr & Drysdale, 2018). Los datos empíricos de los casos de altas necesidades del ISDLN (Gurr y Drysdale, 2018; Gurr, Murakami y Notman, 2019) reforzaban la idea de las cuatro áreas centrales de prácticas de liderazgo utilizadas para enmarcar los estudios informados por Leithwood, Harris y Strauss (2010): establecer rumbos, desarrollar a las personas, rediseñar la escuela y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Gurr, Murakami y Notman (2019), uno de los aspectos más llamativos en todos los casos fue cómo los líderes escolares adaptaron sus intervenciones o prácticas para responder al contexto. Los directores demostraron un liderazgo sensible a la realidad en torno a sus escuelas, pero no se dejaron abrumar. Esto también se hizo evidente en los casos del ISSPP que exploraron el liderazgo exitoso de escuelas en condiciones desafiantes. Ahora pasamos a revisar este proyecto.

El ISSPP constituye un ejemplo de un proyecto que ha explorado el contexto y el liderazgo de varias maneras. Al comparar la situación en diferentes países (por ejemplo, Day & Leithwood, 2007a, b; Drysdale, 2011, Gurr, 2014; Gurr & Day, 2014; Gurr, Drysdale, Swann, Doherty, Ford y Goode, 2006; Leithwood & Day, 2007; Moos, Johansson y Day, 2011; Ylimaki, Gurr y Drysdale 2011; Ylimaki y Jacobson, 2011; Ylimaki, Jacobson y Drysdale 2011), los directores exitosos parecían menos dependientes del contexto y, por el contrario, capaces de trabajar e incidir en él para ayudar al éxito de la escuela. Dentro de un país también existen variados contextos.

Al explorar la investigación australiana del ISSPP, Gurr, et al. (2006) describieron diferentes escenarios existentes en ese país: diversos tipos de escuelas (primaria, secundaria, escuela especial, rural y urbana, establecimientos escolares pequeños y grandes, con diferente demografía y geografía, condición socioeconómica alta y baja); sistemas y estructuras educativos (centralizados y descentralizados, diversos grados de autonomía, gubernamentales y no gubernamentales); y políticas educativas (divergencia de iniciativas). En los casos australianos de Victoria y Tasmania, aunque había muchas diferencias contextuales, los directo-

res exitosos demostraron cualidades y características personales e intervenciones estratégicas, que fueron claves para el éxito dentro de sus contextos. Algunos de los comportamientos fueron consistentes en todos los contextos (por ejemplo, el desarrollo de la capacidad del personal), y otros sensibles al contexto (por ejemplo, liderazgo educativo en un entorno escolar pequeño).

En los casos australianos del ISSPP, hay ejemplos de directores que han logrado cambiar los contextos escolares sin modificar sustancialmente su liderazgo y aun así han sido líderes exitosos (por ejemplo, Gurr, 2007). Dentro del sistema, hay directores exitosos que han operado en el mismo entorno de políticas. Sin embargo, sus intervenciones y prácticas de cambio son muy diferentes: algunos adoptan cambios permanentes y, por lo general, rápidos, y otros son más circunspectos (Drysdale, Goode y Gurr, 2009, 2011; Goode, 2017; Gurr et al., 2018; Longmuir, 2017). Otros directores, que han sido exitosos en el pasado, han debido enfrentar serios obstáculos para lograr el impacto deseado al asumir el desafío de mejorar una escuela en condiciones difíciles (Gurr, Drysdale, Clarke & Wildy, 2014; Gurr et al., 2018); a veces el contexto implica que el liderazgo para el éxito es un camino largo y arduo.

Si bien estos ejemplos muestran que el contexto puede influir en el liderazgo, en este estudio y otros (Gurr & Day, 2014) se ha demostrado que, a través de la extensa investigación del ISSPP, pueden relevarse características y prácticas que los líderes escolares exitosos parecen poseer y que trascienden el contexto y la cultura. Estas prácticas se centran en los ámbitos ya conocidos de establecer rumbos, desarrollar a las personas, liderar el cambio organizacional y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (también véanse documentos del ISSPP que utilizaron este marco para analizar casos como: Giles, Jacobson, Johnson & Ylimaki, 2007; Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia y Olmo-Extremera, 2018; Ylimaki, Jacobson y Drysdale, 2007).

En el libro del ISSPP que relata casos de líderes exitosos, ocho de los 15 directores lideraron escuelas en contextos desafiantes. En el capítulo de síntesis, Gurr y Day (2014, p. 137) señalan:

Muchos de los capítulos de este libro relatan historias de cambios en las escuelas. Algunos de nuestros grupos de investigación, en particular los de Estados Unidos, Inglaterra y México, se han centrado en el liderazgo esco-

lar exitoso en contextos desafiantes, por lo que existen muchos ejemplos de nombramientos de directores en escuelas con bajo rendimiento y que mejoran de manera muy significativa sus resultados, a veces en un tiempo relativamente corto, pero por lo general toma varios años lograr un éxito sustancial y sostenido. Para algunos directores, parece ser un llamado a servir en las escuelas en condiciones difíciles, y los ejemplos incluyen las historias de Ragan, David, Ingalls, Villafuerte-Elizondo, Chamuada, Birger, Olof, Martínez y Mulyono. Algunas de las historias describen cómo los directores tienen una capacidad reiterada de transformar las escuelas (Ragan, Villafuerte-Elizondo, Martínez) o han pasado a asumir funciones de superintendente para hacer valer sus conocimientos y mejorar otras escuelas (Ingalls, Olof). Un elemento consistente en las historias de quienes han mejorado las escuelas en condiciones desafiantes es un enfoque inicial para garantizar que existan al menos los requisitos básicos de una escuela adecuada: un espacio emocional y físicamente seguro para todos, recursos físicos adecuados, docentes más el resto del equipo educativo debidamente calificado y comprometido y un plan de estudios bien estructurado. Una vez que están disponibles estos recursos, se abocan a empoderar a sus colegas, mejorar el currículo, la pedagogía y la evaluación, promover el desarrollo del personal, adquirir y usar de manera adecuada los recursos, involucrar a la comunidad escolar en un esfuerzo de colaboración para mejorar la escuela, entre otros.

Pareciera que los líderes escolares exitosos son sensibles al contexto, pero no se sienten limitados por éste. Al considerar el primer conjunto de casos del ISSPP, Day (2005, p. 581) observó que los directores escolares exitosos demostraron la capacidad de:

no estar limitados por los contextos en los que trabajan. No cumplen o se oponen de manera abierta. Más bien, median y moderan activamente dentro de un conjunto de valores y prácticas que trascienden las agendas de mejora limitadas.

Esta declaración fue confirmada por estudios de casos posteriores. Al revisar las contribuciones de varios países nuevos al ISSPP como parte de una edición especial de una revista, Drysdale (2011) descubrió que, si bien el contexto tuvo un impacto en lo que realizaron los líderes exitosos, estos eran adaptativos y reflexivos, capaces de aprender de su práctica y experiencia para asegurar el éxito escolar.

Esto muestra que el contexto tiene una influencia en el liderazgo, pero para los líderes escolares exitosos parece que el contexto no los afecta tanto como a otros e incluso ellos pueden influir en el contexto. Si bien la evidencia anterior proviene del ISSPP y no todos los directores de este proyecto lideraron escuelas en contextos desafiantes, para el liderazgo escolar en el contexto sudamericano la lección es que el contexto no necesariamente define el liderazgo escolar y es especialmente importante en el liderazgo exitoso de las escuelas en contextos complejos. Esto se ilustra en la siguiente sección a través del ejemplo de un director exitoso que lideró el resurgimiento de tres escuelas secundarias deficitarias en uno de los contextos urbanos más desafiantes en Australia.

Sin embargo, antes de pasar al caso, vale la pena hacer un comentario final sobre el contexto y el liderazgo. La variedad de contextos desafiantes es amplia. Un líder escolar puede enfrentarse a una escuela donde los docentes reciben un salario pero no asisten, donde ningún estudiante se ha graduado y donde la comunidad local los mira con recelo debido a sus antecedentes culturales, como en el caso de una escuela rural en Kenia descrito por Wasonga (2014). Liderar escuelas muy remotas puede presentar dificultades, como atraer y retener personal, un alto ausentismo estudiantil, cuidar a la propia familia y el aislamiento absoluto en una escuela donde el poblado más cercano que vende suministros está a varias horas en automóvil, como es el caso de una escuela indígena en Australia Occidental descrita en Gurr et al. (2014)

En algunos contextos, los suministros básicos son tan mínimos que se les pide a los estudiantes que traigan sus propias sillas, como en el caso de algunas escuelas primarias en Ruanda descritas por Karareba (2016). Muchas de las escuelas descritas por los investigadores mexicanos del ISSPP-ISLDN requirieron un esfuerzo considerable por parte de los directores para conseguir instalaciones escolares adecuadas y, por lo general, los edificios eran espacios compartidos que funcionaban

como escuelas independientes por la mañana y por la tarde. El liderazgo académico de Clarke y O'Donoghue (2013) ha llevado a descripciones de liderazgo en escuelas de países que han superado conflictos (Angola, Ghana, Kenia, Líbano, Kosovo, Irlanda del Norte, Ruanda, Islas Salomón, Sri Lanka, Timor-Leste). Sus autores argumentan que dar cuenta del contexto es esencial para la práctica del líder escolar y para los investigadores que intentan comprender su trabajo (Clarke & O'Donoghue 2016, 2017). Si bien he señalado aquí y en otros estudios (Gurr, 2014) que los líderes escolares exitosos no parecen estar tan limitados por el contexto como otros líderes escolares, es igualmente cierto que algunos contextos son tan complejos que resisten incluso los esfuerzos de líderes escolares excepcionales.

En una revisión como esta creo que es importante conectarse más profundamente con la práctica a través de la descripción de la labor de un director escolar exitoso de una escuela en condiciones difíciles. Las voces de quienes investigamos deben ser escuchadas. La siguiente sección describe la labor de Glenn Proctor en una escuela recientemente creada en un suburbio desafiante de Melbourne, Australia. Después de esta sección, concluiré el artículo con ocho afirmaciones probadas sobre el liderazgo exitoso de las escuelas en condiciones difíciles.

Glenn Proctor y la escuela secundaria Hume Central: crear una hoja de ruta para el éxito, desarrollando liderazgo y experticia docente

Glenn Proctor fue un director exitoso en una escuela exitosa localizada en una zona educativa privilegiada de Melbourne. En el extremo opuesto de la ciudad, en la zona donde creció Proctor, tres escuelas secundarias enfrentaban serios problemas. Estas escuelas tenían extensos antecedentes de mal desempeño (aprendizaje deficiente de los estudiantes, alto ausentismo escolar, baja opinión del personal y de los padres). Asimismo, la matrícula era baja y decreciente, ya que muchas familias del sector enviaban a sus hijos a establecimientos de los suburbios vecinos. El área, Broadmeadows, era una de las zonas suburbanas más desfavorecidas de Australia. El gobierno decidió cerrar estas tres escuelas y volver a abrirlas como

una nueva escuela con un importante apoyo financiero para construir un nuevo plantel y renovar dos de los otros tres existentes. En 2008, se le pidió a Proctor que asumiera como director de esta escuela, de nombre Hume Central y él aceptó el desafío con entusiasmo. La labor de Proctor en Hume ha sido descrita en Huerta Villalobos (2013), Gurr et al. (2018), y Gurr et al. (2014) Esta sección ha sido adaptada de Gurr y Acquaro (2018).

Hume Central consta de dos establecimientos para estudiantes de séptimo a noveno año escolar y uno para alumnos de décimo a undécimo año escolar. Los establecimientos de los estudiantes de séptimo a noveno año escolar comparten sus instalaciones con una escuela primaria local y uno de esos planteles también cuenta con un centro de aprendizaje del inglés para atender a la gran cantidad de migrantes que requieren clases de este idioma como segunda lengua. Más del 70 por ciento de las familias se encuentran en el cuartil inferior de ingresos y cerca del 80 por ciento de los estudiantes no son angloparlantes. Las matrículas se han mantenido en el rango de 1.100 a 1.200 durante el tiempo transcurrido desde la formación de la escuela. Los resultados de aprendizaje de los estudiantes y del personal, las expectativas de los estudiantes y los padres han aumentado. La asistencia también ha mejorado y la opinión de los estudiantes, padres y personal ahora es favorable.

El liderazgo de Proctor se centró en formular un rumbo para la escuela mediante una estrategia de planificación consistente en desarrollar las capacidades de los docentes y su liderazgo, establecer una cultura de desarrollo y desempeño de altas expectativas, reestructurar la escuela y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Estos componentes son similares a los cuatro elementos de liderazgo descritos por Leithwood, Harris y Strauss (2010) como importantes para mejorar las escuelas de bajo rendimiento. La tarea de Proctor era, en efecto, cambiar las tres escuelas que fallaban y crear una nueva escuela exitosa. El personal y los estudiantes de los tres establecimientos anteriores permanecieron en la escuela, por lo que fue necesario desarrollar un nuevo propósito y una nueva cultura.

En los primeros días tras asumir su cargo, Proctor notó que los estudiantes no llevaban mochila a su casa. Para él, esto era señal de una cultura de bajas expectativas y no centrada en los aprendizajes. Para cambiar esta cultura, ejerció una

presión por el cambio. Pero era un cambio intencionado y centrado en mejorar el rendimiento de los estudiantes. Proctor reconoció que para que los estudiantes se desempeñaran a un nivel comparable al del Estado, tenía que lograr de alguna forma en un año lo equivalente a dos años de crecimiento en el aprendizaje, por lo que desarrolló un mantra: “dos en uno”. De esta manera, estableció un sentido de urgencia respecto de la brecha de aprendizaje de los estudiantes a través de estrategias como, en 2010, hacerle escuchar al personal audios de los estudiantes de noveno año leyendo y mostrarles cuán por debajo estaban del nivel requerido.

En las primeras etapas de la reforma, el personal identificó más de 30 iniciativas de cambio significativas, entre ellas, la creación de capacidades de liderazgo; el desarrollo de una orientación de equipo; la distribución del liderazgo; la creación de equipos de diseño curricular; el uso de instructores en alfabetización y aritmética; el desarrollo de un modelo de enseñanza explícito y la mejora de la participación de los estudiantes. Estos cambios fueron parte de un plan integrado, llamado hoja de ruta, que desarrolló el equipo de liderazgo. En consulta con el personal, esto se implementó en las tres escuelas. Proctor era dotado en el desarrollo de personas e invirtió recursos considerables en el desarrollo del equipo de liderazgo (director ejecutivo, tres directores de establecimientos y 16 profesores líderes) y docentes.

Para desarrollar las capacidades de liderazgo, las reuniones del equipo directivo incluían actividades de formación profesional, tales como programas intensivos de formación (por ejemplo, capacitación para el éxito), revisión de lecturas y uso de amigos críticos para brindar comentarios y consejos. Además de actuar como asesor general y como confidente de Proctor, uno de los amigos críticos, Lawrie Drysdale, colaboró de manera intensiva en el desarrollo del equipo de liderazgo, y otro amigo crítico, Vic Zbar, proporcionó el modelo de condición previa y mejora de Zbar, Marshall y Power (2007) descrito anteriormente.

Para desarrollar la capacidad docente, la escuela elaboró una serie de estrategias. Se diseñó un modelo de instrucción explícito común, con tareas de evaluación comunes y se desarrollaron equipos de diseño curricular para implementar un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje a nivel de toda la escuela. También se crearon esquemas para que los docentes trabajaran en tríos observando la

práctica y el plan de mejora de los demás. Esto que en un principio era conflictivo para el personal, con el tiempo ayudó a crear una cultura de cambio y una apertura a formas alternativas de enseñanza y aprendizaje, gracias a la retroalimentación y colaboración entre pares. En un esfuerzo por incidir en los resultados mediocres en alfabetización y aritmética de los estudiantes, la escuela contrató instructores para que trabajaran estrechamente con el personal y los estudiantes.

Proctor tenía puestas grandes expectativas en los estudiantes, los docentes y la comunidad y, en esa línea, desarrolló una cultura de desempeño y desarrollo, como los equipos de tres docentes, que se estructuraron durante el horario escolar para que el personal ganara tiempo observando clases de sus colegas y para ayudarse mutuamente a mejorar las prácticas. Asimismo, Proctor cuestionaba de manera constante el comportamiento, las normas, las creencias, las actitudes y los supuestos de los docentes, especialmente si mostraban signos de baja autoeficacia. De esta manera, había un profundo sentido de propósito moral en la escuela, con una visión de largo plazo de desarrollar una pasión por el aprendizaje permanente y brindar a los estudiantes la oportunidad de llevar una vida útil y satisfactoria más allá de la escuela. Su búsqueda incesante de una educación de calidad y su fuerte propósito moral de hacer lo mejor para los estudiantes era evidente en su creencia de que “un bajo nivel socioeconómico no significa un bajo rendimiento”. Paralelamente, se fomentó la participación de los estudiantes mediante programas tendientes a satisfacer sus necesidades e intereses. Por ejemplo, en los niveles superiores se entregó el Certificado de Educación de Victoria y se impartieron cursos centrados en la experiencia empresarial (Educación y Formación Profesional) y el aprendizaje práctico y desarrollo de habilidades básicas (Certificado Victoriano de Aprendizaje Aplicado).

Como hemos señalado, los cuatro componentes de liderazgo utilizados por Leithwood, Harris y Strauss (2010) son evidentes en el liderazgo de Proctor. Teniendo en cuenta la condición previa y el modelo de mejora sostenida de Zbar, Marshall y Power (2007), podemos observar que Proctor mostró un fuerte liderazgo y alentó a sus colegas a asumir roles de liderazgo (liderazgo fuerte compartido). Ingresó a la escuela consciente de sus antecedentes, necesidades y realidad contextual y decidido a transformarla en una escuela exitosa. Al mismo tiempo,

este director generó un sentido de misión en las personas y las animó a trabajar juntas para mejorar los resultados de los estudiantes. El marco de mejora de Proctor y el modelo de instrucción explícito se inscriben en esa línea. Proctor tenía dones para motivar y desarrollar a las personas y aunque no necesariamente se alineó con una visión de liderazgo transformacional, sus altas expectativas, el desarrollo de la estimulación intelectual y de la eficacia docente a través de lecturas y conversaciones, y un amplio aprendizaje profesional, tuvieron un alto impacto.

La habilidad de Proctor para desarrollar la eficacia de los docentes era evidente. Se vio a través de su enfoque explícito en el desarrollo del liderazgo, sus altas expectativas respecto a sus líderes superiores y medios y, para todos los docentes, el desarrollo de plan de estudios, marcos pedagógicos y procesos colegiados para mejorar la enseñanza (*altas expectativas y eficacia docente; construcción de experticia docente y de liderazgo*). Proctor se fijó como prioridad hacer de Hume Central un entorno físico y emocionalmente seguro para el personal y los estudiantes, y un lugar enfocado en mejorar los resultados de los estudiantes (*asegurar un entorno de aprendizaje ordenado*). Por ejemplo, para promover la asistencia y puntualidad de los estudiantes, se establecieron sistemas para monitorearlos con el fin de alentar y apoyar a los estudiantes a asistir a la escuela y llegar a tiempo. El método de Proctor no era un enfoque punitivo para cambiar el mal comportamiento, sino más bien educativo con el mantra “el tiempo cuenta”. Es decir, el tiempo es importante no solo en términos de llegar a la hora, sino también de maximizar las oportunidades de aprendizaje.

En términos de *centrarse en lo que más importa*, Proctor puso el acento en un mayor aprendizaje y una mayor participación a través de la mejora docente y la provisión de programas. *Las estructuras que promueven el éxito estudiantil* eran evidentes en Hume; contaba con un plan de estudios y enfoques pedagógicos claros y acordados a nivel de toda la escuela que promovían transiciones suaves entre docentes y niveles escolares, y un sentido de claridad sobre el plan de estudios y las expectativas de aprendizaje. *El uso de datos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje* era parte integral de los enfoques en Hume con los datos utilizados a nivel de toda la escuela y sub escuela para monitorear su progreso en el cumplimiento de sus ambiciosos objetivos.

Poco a poco la estrategia desplegada en Hume evidenció una cultura docente colaborativa desarrollada a través de programas como el desarrollo del grupo de liderazgo, el uso de tríos de docentes y equipos de diseño curricular que permitían a las personas trabajar juntas (*una cultura de intercambio y responsabilidad*). Proctor diseñó iniciativas para centrarse en lo que más importaba en cada una de las escuelas; la iniciativa “el tiempo cuenta” de Hume se desarrolló para llevar a los estudiantes a la escuela y a clase a tiempo, y para enfatizar que el aprendizaje es importante (*adaptar las iniciativas al rumbo general de la escuela*). *Generar orgullo en la escuela* era evidente a través de las celebraciones grupales e individuales del éxito académico y no académico de los estudiantes y del personal, a través del cuidado con el entorno físico de la escuela, y en las respuestas positivas en las encuestas de estudiantes, padres y personal. *Crear y generar un sentido de orgullo en toda la comunidad escolar* ayudó a promover un nivel de compromiso y compromiso con el espíritu de la escuela. El personal obtuvo el apoyo de los padres y juntos trabajaron para fomentar la eficacia de los estudiantes.

Proctor se retiró a finales de 2015 y uno de sus subdirectores asumió su cargo. La escuela sigue desarrollándose en términos de instalaciones y programas, y ahora están comenzando a registrarse resultados de aprendizaje escolares claramente por sobre las expectativas.

Antes de abandonar este estudio de caso, quisiera explorar más a fondo el rol de los sistemas para influir en el éxito escolar en circunstancias desafiantes y cómo pueden incidir en el trabajo de los líderes escolares (véase Gurr & Drysdale, 2019, para un análisis más completo). La escuela de Glenn Proctor era parte de la Región Metropolitana Norte de Melbourne. Esta región fue liderada por Wayne Craig como Director Regional. Hopkins, Munro y Craig (2011a) describieron cómo Craig lideró la mejora de esta región a través del desarrollo de un marco de mejora escolar, *Aprendizaje poderoso*, el uso de expertos en alfabetización, aritmética, bienestar estudiantil y liderazgo del sistema, y el apoyo de los líderes de las redes regionales, directores y docentes en un esfuerzo colectivo por mejorar el aprendizaje de los estudiantes en una región que incluía muchas áreas con altos niveles de desventaja social y el desempeño más bajo del

estado de Victoria. La región comprende 195 escuelas que atienden a 75,000 estudiantes. Craig fue clave en reclutar a Proctor para dirigir Hume Central y luego apoyarlo en sus esfuerzos de mejora.

Craig heredó una región que era una de las de menor desempeño en el Estado y se dedicó a desarrollar un proceso de mejora centrado en las Zonas de Mejora en la Acción (AIZ, por su sigla en inglés) (Hopkins, Munro y Craig, 2011b). El folleto *Aprendizaje* (NMR, 2009) resumía el enfoque de la AIZ a través de un modelo centrado en mejorar los resultados de los estudiantes. En él se describían las ideas claves, las prácticas esperadas y las declaraciones de intención en materia de enseñanza y aprendizaje, liderazgo y elementos contextuales. Fraser, Glover y Craig (2011) aportaron datos empíricos sobre el éxito. Se determinó una mejora en el rendimiento en alfabetización y aritmética, y otras variables (como la opinión de los docentes y los padres) mostraron tendencias positivas. Argumentaron que la estrategia de mejora de NMR se comparaba favorablemente con las iniciativas de mejores prácticas en todo el mundo, señalando en particular que se observaba:

- Un modelo claro y completo de reforma.
- Un fuerte liderazgo a nivel regional.
- Formación sustancial relacionada con los objetivos del programa.
- Apoyo a la implementación a nivel de la escuela.
- Un enfoque diferenciado para la mejora escolar.

Esto permitía suponer que las reformas seguirían mostrando mejores resultados escolares. Desafortunadamente, la reforma se prolongó solo unos años más sin ninguna evaluación importante, por lo que es difícil juzgar si hubo continuidad en el éxito.

En términos del contexto institucional que incidió en el liderazgo de Proctor, vale la pena señalar que el sistema de gobierno victoriano fue uno de los primeros en adoptar un modelo de autogestión escolar caracterizado por un alto nivel de autonomía y flexibilidad escolar (Butler, 2014). En el caso de Hume Central, esto le permitió a Proctor realizar los cambios necesarios para desarrollar la nueva es-

cuela. Proctor buscó apoyo a nivel central y regional. Delegó en Craig decisiones esenciales para la fundación exitosa de la escuela, como extender el contrato del personal clave que había sido prestado de manera temporal por otras escuelas, y la introducción de una exigencia mínima de asistencia en los estudiantes para hacerlos más responsables de su aprendizaje. La amplia experiencia de Proctor como director de escuela y su familiaridad con el sistema fueron claves para comprender cuándo necesitaba el apoyo del director regional y cuándo podía aprovechar la autonomía de las escuelas estatales victorianas. El papel del sistema consistía más en apoyar el trabajo de Proctor que en intervenir o controlar lo que estaba sucediendo. Esto muestra cómo los directores exitosos suelen no necesitar una supervisión cercana de los sistemas.

Conclusiones

Este capítulo ha presentado una serie de investigaciones que han contribuido a comprender el liderazgo escolar en contextos desafiantes. Se ha argumentado que el liderazgo escolar es importante para el éxito escolar, especialmente en contextos desafiantes. Estos últimos se pueden definir de varias maneras y hay ejemplos que muestran un buen grado de precisión respecto de su caracterización. Si bien los directores son la fuente principal de liderazgo escolar, el liderazgo involucra a muchas personas, por lo que el término más apropiado es “líderes escolares” en lugar de “director”. Para comprender la investigación sobre escuelas en contextos desafiantes es importante considerar la investigación relacionada con las escuelas de alta necesidad y las escuelas transformadas. Ideas como el liderazgo transaccional, transformacional y pedagógico son insuficientes para explicar de manera cabal el liderazgo exitoso en esos contextos, aunque sirven para identificar el liderazgo apropiado en las diferentes etapas de mejora o cambio escolar. No solo se deben combinar, sino que se deben agregar otras estrategias y componentes para desarrollar una perspectiva más holística.

Un enfoque que funciona en muchos contextos nacionales e internacionales es aquel que considera como ejes prioritarios establecer rumbos, desarrollar a

las personas, rediseñar la organización y mejorar el programa pedagógico. Otro enfoque alude a las estrategias previas y de mantenimiento y brinda una visión refinada de las condiciones necesarias y suficientes para el éxito.

Grandes proyectos internacionales como el ISSPP y el ISLDN han demostrado que los líderes escolares exitosos en contextos desafiantes no se ven afectados por el contexto en igual medida que otros líderes escolares; tienen un enfoque inamovible en el aprendizaje y aportan una gama de cualidades personales que les permiten liderar más eficazmente.

A partir de esta revisión, y para concluir este capítulo, es posible formular algunas afirmaciones sobre el liderazgo en contextos desafiantes que pueden conducir al éxito escolar.

1. Condiciones previas para el éxito

Es probable que haya condiciones previas que deban cumplirse antes de que se pueda concebir el éxito escolar. La más evidente es la existencia de un entorno físico y emocional que sea seguro para todos. La siguiente condición es un lugar adecuado y la disponibilidad de al menos recursos educativos básicos. Si bien hay ejemplos de escuelas que operan en espacios improvisados, con escasos recursos, la historia de las escuelas que han luchado por lograr instalaciones estables y recursos educativos básicos sugiere que estos recursos mejoran la calidad de las escuelas (Torres-Arcadia, Bustamante y Murakami, en prensa). La siguiente condición son las altas expectativas de todos y esto debe estar vinculado a los propósitos y rumbos acordados. Tener o desarrollar cualidades de liderazgo personal que puedan unir a las personas tras el propósito compartido de brindar una educación de calidad, es clave en esos contextos ya que fomenta una cultura esperanzadora y decidida, que Ainscow y West (2006b) consideran especialmente importante para estas escuelas. Los líderes en estos contextos no se ven paralizados por éste y son optimistas respecto de un futuro mejor (Gurr y Drysdale, 2018; Walker, 2005). La condición previa final es la contratación y el desarrollo de personal apropiado: docentes y otras personas que quieran trabajar en estas escuelas, que actúen profesionalmente y sientan que pueden marcar la diferencia. Estas condiciones previas son, por supuesto, similares a las de Zbar, Kimber y Marshall (2008),

pero con algunas variantes para alinearse con la gama más amplia de evidencia revisada. Todas estas condiciones previas son aspectos sobre los que los directores pueden ejercer una influencia considerable y los directores exitosos en contextos desafiantes parecen ser más capaces de acometer esta tarea.

2. Modelos complejos de liderazgo

No hay un solo modelo de liderazgo que sea suficiente para describir el trabajo de los líderes escolares exitosos en circunstancias difíciles (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown & Ahtaridou, 2009; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, 2010; Gurr & Day, 2014). Si bien en esta revisión se han observado modelos transaccionales, transformacionales, instruccionales y distribuidos, los modelos que combinan estos y otros elementos constituyen probablemente una mejor representación de la complejidad del trabajo de liderazgo (Moral, et al., 2018). Se ha demostrado que los líderes escolares se valen de una amplia gama de prácticas en los diferentes contextos nacionales. Por ejemplo, las prácticas de establecer rumbos, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, que se encuentran en la literatura sobre liderazgo escolar exitoso en general también describen bien la labor de los líderes escolares en contextos desafiantes (por ejemplo, Gurr, et al. al., 2018; Jacobson y Notman, 2018; Murakami, Kearney, Scott y Alfaro, 2018; Okilwa y Barnett, 2018). Lo que también es evidente es que en contextos desafiantes, es probable que los líderes escolares requieran una gama más amplia de prácticas para lograr cambios que quienes operan en contextos menos desafiantes. Day y col. (2010) mostraron que los directores de escuelas inglesas desaventajadas tenían que hacer cambios en varias áreas (como el comportamiento de los estudiantes, la motivación y el compromiso, la cultura escolar) para mantener los resultados de los estudiantes por sobre las expectativas.

3. Etapas de desarrollo escolar

El liderazgo para igualar las etapas de desarrollo escolar parece ser importante (Day et al., 2009, 2010; Okilwa y Barnett, 2018). Un enfoque más transaccional y vertical para restablecer el orden en una escuela con problemas puede ser apro-

piado en un inicio, pero con el tiempo un estilo de liderazgo más colaborativo y horizontal probablemente sea más apropiado para producir mejores resultados para los estudiantes y la escuela (Gurr, et al., 2018; Longmuir, 2017).

4. Enseñanza y aprendizaje

Tiene que haber un enfoque en la enseñanza y el aprendizaje (Day et al., 2009, 2010; Duke, 2015; Moral et al., 2018; Ylimaki, Gurr & Drysdale, 2011). El enfoque usual de arriba hacia abajo del liderazgo educativo probablemente sea importante para establecer requisitos básicos en el currículo, la pedagogía y la evaluación, pero las ideas más innovadoras sobre liderazgo para el aprendizaje probablemente sean más adecuadas en el largo plazo, ya que promueven la colaboración, el desarrollo y la eficacia de los docentes. (véase Townsend, 2019 para una variedad de puntos de vista que exploran la conexión entre estas ideas de liderazgo, y MacBeath, Dempster, Frost, Johnson & Swaffield, 2018 para una discusión sobre el proyecto de Liderazgo para el Aprendizaje). Los componentes para la sostenibilidad de Zbar, Kimber y Marshall (2008) –experiencia docente y de liderazgo, reestructuración para el aprendizaje, mejora basada en datos, cultura colaborativa, enfoque en el rumbo de la escuela y compromiso escolar– ayudan a comprender ésta y la siguiente afirmación.

5. Intervenciones estratégicas

Los directores y otros líderes escolares deben participar en intervenciones estratégicas con un propósito que refleje las necesidades y los contextos de sus escuelas y una preocupación constante para brindar una experiencia educativa que mejore los resultados de los estudiantes (por ejemplo, Drysdale y Gurr, 2007; Waight, Chisholm y Jacobson, 2018). Las intervenciones incluyen establecer metas y elevar continuamente las expectativas, desarrollar programas coherentes de alfabetización y aritmética en toda la escuela, maximizar el tiempo de aprendizaje, fomentar el trabajo en equipo y la colaboración de los docentes, proporcionar una formación profesional continua, conectarse con organizaciones comunitarias y con el sistema (como participar en los comités del departamento de educación (Drysdale y Gurr, 2007). Muchos de estos ejemplos eran evidentes en la labor de Glenn Proctor en Hume Central.

6. Compromiso familiar, comunitario y del sistema

Comprometerse con la familia, la comunidad y los sistemas es clave para obtener buenos resultados de aprendizaje en estas escuelas (Leithwood y Steinbach, 2002; Leithwood y Patrician, 2015). En los contextos más desafiantes, existen formas de relacionarse con las familias para mejorar su apoyo a sus hijos aumentando el capital social e influyendo en la cultura de educación familiar. También se ha demostrado que una relación recíproca entre la escuela y la comunidad puede llevar a mejores resultados: las escuelas pueden mejorar las comunidades y las comunidades brindan apoyo a las escuelas (por ejemplo, Giles, Jacobson, Johnson & Ylimaki, 2007; Gurr, et al., 2018; Waight, Chisholm y Jacobson, 2018). La participación de las universidades puede representar un apoyo útil mediante la provisión de programas de mejora y de personal académico que opera como amigos críticos (Huerta Villalobos, 2018) o como consultores de la mejora (Reynolds, Harris, Clarke, Harris & James, 2006).

7. Liderazgo sensible al contexto

Las influencias contextuales son importantes, pero en muchos casos de liderazgo exitoso en contextos desafiantes es evidente que los líderes escolares no están tan limitados por el contexto. La sabiduría convencional indica que el contexto influye mucho en la práctica del liderazgo escolar. Esto fue evidente, por ejemplo, en el contraste entre los ejemplos de investigación de Chile y México, con un entorno político menos favorable en México reflejado en las luchas de los directores mexicanos. Weinstein, Marfan, Horn y Muñoz (2016) han demostrado cómo el comportamiento de los directores chilenos está marcado por las políticas neoliberales que hacen hincapié en la libertad de elegir la educación de sus hijos y la rendición de cuentas, y argumentos parecidos son evidentes en países con presiones similares (Ainscow y West, 2006b; Ylimaki Y Jacobson, 2011). Weinstein et al. (2016) describieron doce tipos de práctica escolar que directores de doce escuelas primarias urbanas desfavorecidas habían implementado para aumentar las matrículas y mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales. La influencia del contexto también es evidente en el trabajo de Clarke y O'Donoghue (2016) al capturar casos de escuelas en países que han sido devastados por la guerra

y otros conflictos. Sin embargo, grandes proyectos internacionales como el ISSPP y el ISDLN brindan suficientes ejemplos para sugerir que algunos directores parecen estar menos restringidos por el contexto y, por el contrario, influyen sobre éste para apuntalar su labor de mejora escolar (Goode, 2017; Gurr, 2014). En un nivel más específico, la influencia del contexto es evidente al dirigir una escuela primaria o una secundaria, por la diferencia en el tamaño de las escuelas y las prácticas pedagógicas, entre otros; al liderar escuelas en diferentes lugares –zonas urbanas, suburbanas, regionales, rurales, remotas– por temas relacionados con la disponibilidad de recursos, las relaciones con la comunidad y los problemas de aislamiento; al liderar escuelas con poblaciones estudiantiles diversas, especialmente aquellas que atienden a poblaciones de inmigrantes y refugiados. Usando el marco de mejora escolar contextual y cultural de Hallinger (2018), Gurr et al. (2018) describieron cómo tres directores australianos (incluido el caso de Glenn Proctor) trabajaron en contextos de mejora institucional, comunitaria, sociocultural, económica, política y escolar. No era evidente a partir del análisis si los directores o las escuelas estaban plenamente conscientes de operar en estos contextos, pero sí estaba claro que los comportamientos y las intenciones de los directores y otros líderes escolares podían vincularse a cada uno de los seis contextos. Gurr y col. (2018, pp. 42-43) concluyeron el documento con el siguiente comentario:

Nuestra investigación sugiere que la labor de los directores se manifiesta en diferentes niveles contextuales y que los directores exitosos utilizan una serie de intervenciones, se comportan de formas que reflejan sus características y valores personales, y avanzan por una senda que conduce a resultados positivos para los estudiantes y la escuela. Nuestra investigación muestra que varios niveles contextuales inciden y dan forma a la tarea, misión y desafío del liderazgo. Las características del director eran importantes en la forma en que cada director percibía y lidiaba con el contexto, y su enfoque de liderazgo, estilo y estrategias dependían de las circunstancias y de la etapa en que se encontraban en la senda de mejora de su escuela. Esa relación es compleja, pero nuestros casos brindan información valiosa sobre los procesos dinámicos entre el contexto y el liderazgo. Cuando los

directores son menos exitosos, puede que el contexto juegue un papel más preponderante en cómo su liderazgo incide en su escuela y eso hace que los buenos resultados sean más difíciles de lograr.

8. Preparación y desarrollo de liderazgo

Hay escasa orientación en relación a la identificación, preparación, reclutamiento y desarrollo de líderes escolares en contextos desafiantes. En una revisión reciente de la selección de directores en 14 países, Gurr y Drysdale (2017) no encontraron ningún programa sistémico formal que reclutara directores para trabajar en circunstancias difíciles. Sin embargo, lo que sí vemos es que las escuelas en condiciones desafiantes suelen tener un director que proviene de la misma comunidad o una comunidad similar y/o que tiene una pasión por trabajar en estas escuelas (a menudo se manifiesta como un fuerte sentido de justicia social) (Angelle, 2017; Giles, et al., 2007; Gurr y Acquaro, 2018; Gurr, et al., 2018; McNae, Morrison & Notman, 2017; Reynolds, et al., 2006; Torres-Arcadia, et. al., 2018). Recordemos que Glenn Proctor quería liderar Hume Central y era de ese lugar. Hay gran claridad en algunas jurisdicciones sobre lo que constituye un buen programa de preparación de liderazgo, y, en Estados Unidos, hay universidades que dirigen programas que preparan a las personas para los roles de directores de escuelas en condiciones desafiantes (Cosner, Tozer, Zavitkovsky y Whalen, 2015; Jacobson, McCarthy y Pounder, 2015; Merchant y Garza, 2015; Young, 2015), sin embargo, por lo general estos no son ejemplos de esfuerzos sistémicos para reclutar directores para estos roles. De hecho, debido a problemas de oferta de candidatos de calidad, algunas jurisdicciones no quieren hacer distinciones basadas en el tipo de escuela. Sin embargo, pareciera que en base a nuestro conocimiento sobre los desafíos enfrentados, algunas iniciativas del sistema para identificar, preparar, reclutar y luego apoyar a las personas en el cargo de director y otros roles de liderazgo podrían resultar beneficiosas para el éxito de las escuelas en contextos difíciles.

Esperamos que este capítulo brinde algunos antecedentes, ideas y estímulos para la lectura de los capítulos restantes del volumen, y sobre todo, sea un insumo que sirva al objetivo de mejorar el aprendizaje de los niños de escuelas que trabajan en contextos desafiantes.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, R. B (2016). Successful Schools in Challenging Contexts: Evidence from Chile, *Journal of Education & Social Policy*, 3(2), 75-86.
- Angelle, P.S. (2017). Moving forward. In P. S. Angelle (Ed.), *A Global Perspective of Social Justice Leadership for School Principals* (Charlotte, NC: Information Age Publishing), pp. 303-320.
- Ainscow, M. & West, M. (Eds) (2006a). *Improving Urban Schools: Leadership and collaboration* (Maidenhead, Reino Unido: Open University Press).
- Ainscow, M. & West, M. (2006b). Drawing out the lessons: Leadership and collaboration, in M. West and M. Ainscow (Eds) *Improving Urban Schools: Leadership and collaboration* (Maidenhead, Reino Unido: Open University Press), pp. 130-144.
- Baran, M. L., & Berry, J. R. (2015). *The international school leadership development network (ISLDN) High needs schools group research protocol and members' guide* (Washington, DC: ISLDN and UCEA/BELMAS).
- Bass, B. & Reggio, R. (2006). *Transformational Leadership (2ND Ed.)* (Trenton, NJ: Lawrence Erlbaum Associates)
- Bonner, C. & Shepherd, B. (2016). *Uneven Playing Field: The State of Australia's Schools* (Sydney y Melbourne, Australia: Centre for Policy Development).
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J.Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago* (Chicago, IL: University of Chicago Press).

- Butler, S. (2014). *System Leadership in Victoria, Australia*. Tesis doctoral, Universidad de Melbourne.
- Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement, *Educational Research*, 46(3), 219-228.
- Clarke, S. and O'Donoghue, T. A. (Eds.) (2013). *School-level Leadership in Post-conflict Societies: The importance of context* (Reino Unido: Routledge).
- Clarke, S. and O'Donoghue, T. A. (Eds.) (2016). *School Leadership in Diverse Contexts* (Reino Unido: Routledge).
- Clarke, S. and O'Donoghue, T. A. (2017). Educational Leadership and Context: A Rendering of an Inseparable Relationship, *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182,
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfield, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Government Printing Office).
- Cosner, S., Tozer, S., Zavitkovsky, P., & Whalen, S.P. (2015). Cultivating Exemplary School Leadership Preparation at a Research Intensive University, *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), pp. 11–38.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference, *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.

- Day, C. & Leithwood, K. (Eds) (2007a). *Successful School Leadership in Times of Change* (Dordrecht, Reino Unido: Springer-Kluwer).
- Day, C. & Leithwood, K. (2007b). Building and sustaining successful principalship: Key themes, in C. Day, & K. Leithwood (Eds) *Successful Principal Leadership in Times of Change* (Dordrecht, Holanda: Springer-Kluwer), pp.171-188.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes, *Research Report DCSF-RR108* (Londres, Reino Unido: Department for Children, Schools and Families).
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims About Successful School Leadership* (Nottingham, Reino Unido: Nation College for Leadership of Schools and Children's Services).
- Department for Communities and Local Government (2015). *The English Index of Multiple Deprivation (IMD) 2015 – Guidance* (Londres, Reino Unido: Department for Communities and Local Government).
- Drysdale, L. (2011). Evidence from new cases in the International Successful School Principalship Project, *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 444-455.
- Drysdale, L., Goode, H. & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership: Moving from success to sustainability, *Journal of Educational Administration*, 47(6), pp. 697-708.
- Drysdale, L., Goode, H. & Gurr, D. (2011). Sustaining school and leadership success in two Australian schools, in L. Moos, O. Johansson & C. Day (Eds), *How School Principals Sustain Success Over Time: International perspectives* (Dordrecht, Holanda: Springer-Kluwer), pp. 25-38.

- Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield).
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor, *Educational Leadership*, October, 15-24.
- Fless, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016, *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182–206.
- Fraser, S., Glover S., & Craig, W. (2011). The NMR performance story within the broader context of state-wide data development and school improvement policy. In D. Hopkins, J. Munro, & W. Craig (Eds) *Powerful learning: A strategy for systemic educational improvement* (Melbourne, Australia: ACER), pp. 127-152
- Giles, C., Jacobson, S., Johnson, L., & Ylimaki, R., (2007). Against the odds: Successful principals in challenging U.S. schools, in C. Day & K. Leithwood (Eds) (2007b) *Successful School Leadership in Times of Change* (Dordrecht, Holanda: Springer-Kluwer), pp 155 – 168.
- Goode, H. (2017). A study of successful principal leadership: Moving from success to sustainability. Tesis doctoral, Universidad de Melbourne.
- Gurr D. (2007). We can be the best, in P. Duignan, P. & D. Gurr (Eds), *Leading Australia's Schools* (Sydney: ACEL and DEST), pp. 124-131.
- Gurr, D. (2014). Successful school leadership across contexts and cultures, *Leading and Managing*, 20(2), pp. 75-88
- Gurr, D. & Acquaro, D. (2018). The Strategic Role of Leadership in Preventing Early School Leaving and Failure, *Ricercazione*, 10(2)

- Gurr, D. & Day, C. (2014). Thinking about leading schools, in C. Day & D. Gurr (Eds) *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (Londres, Reino Unido: Routledge), pp. 194-208.
- Gurr, D. & Drysdale, L. (2007). Models of Successful School Leadership: Victorian Case Studies, in C. Day & K. Leithwood (Eds) *Successful School Leadership in Times of Change* (Dordrecht, Holanda: Springer-Kluwer), pp. 39-58
- Gurr, D. & Drysdale, L. (2017). *Bastow Aspiring Leadership Accreditation Delphi Report* (Melbourne, Melbourne Graduate School of Education, the University of Melbourne).
- Gurr, D. & Drysdale, L. (2018). Leading High Need Schools: Findings from the International School Leadership Development Network, *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 147- 156.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2019). Improving schools in Victoria, Australia: System, region and school perspectives, in H. Shaked, C. Schechter, & A. Daly (2018) *Leading Holistically: How States, Districts, and Schools Improve Systemically*. (Londres, Reino Unido: Routledge), pp. 217-235.
- Gurr, D., Drysdale L., Clarke S. & Wildy H. (2014). High needs schools in Australia, *Management in Education*, 28(3), 86 – 90.
- Gurr D., Drysdale L., Longmuir F., & McCrohan K. (2018). Leading the improvement of schools in challenging circumstances, *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 22-44.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Goode, H. (in press) Global Research on Principal Leadership. In R. Papa (Ed.), *[Oxford] Encyclopedia of Educational Administration* (Nueva York, Nueva York: Oxford University Press).

- Gurr D., Drysdale, L., Swann, R., Doherty, J., Ford, P. & Goode, H. (2006). The International Successful School Principalship Project (ISSPP): Comparison across country case studies, in L. Smith & D. Riley (Eds) *New Waves of Leadership* (Sydney: ACEL), pp. 36-50.
- Gurr, D., Murakami, E., & Notman, R., (2019). Making World Connections: Educational Leadership in High-need Schools, in E. Murakami, D. Gurr, & R. Notman (Eds) *Educational Leadership, Culture, and Success in High-Need Schools* (Washington, DC: Information Age Publishing).
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research, *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadow, *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), pp. 5-24.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty, *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 9-18.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). *Leadership in schools facing challenging circumstances* (Nottingham, National College for School Leadership).
- Harris, A. & Chapman, C. (2004). Developing differentiated approaches to school improvement for schools in challenging contexts, *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Harris, A., Gunraj, J., James, S., Clarke, P. & Harris, B. (2006). *Improving schools in exceptionally challenging circumstances: Tales from the front line* (Londres, Reino Unido: Continuum Press).

- Harris, A., Muijs, M., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2003). *Raising Attainment in Schools in the Former Coalfields Areas* (Londres, Reino Unido: DfES).
- Hartnell-Young, E. (2009). *Signposts: Research points to how Victorian government schools have improved student performance* (Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development).
- Hitt, D.H. & Meyers, C.V. (2018). Beyond turnaround: a synthesis of relevant frameworks for leaders of sustained improvement in previously low-performing schools, *School Leadership & Management*, 38(1), 4-31.
- Hopkins, D. (2013). *Exploding the myths of school reform*, *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Hopkins, D., Munro, J., & Craig, W. (Eds) (2011a). *Powerful learning: A strategy for systemic educational improvement* (Melbourne, Australia: ACER).
- Hopkins, D., Munro, J., & Craig, W. (2011b). Introduction, in D. Hopkins, J. Munro, & W. Craig (Eds) *Powerful learning: A strategy for systemic educational improvement* (Melbourne, Australia: ACER), pp. 1-7.
- Huerta Villalobos M. (2013). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. M.Ed. thesis. Melbourne: Universidad de Melbourne.
- Huerta Villalobos M. (2018). *Educational leadership and the contribution of the technical pedagogical head across three types of schools in one Chilean region*. Tesis doctoral, Universidad de Melbourne.
- Jacobson, S., McCarthy, M., & Pounder, D. (2015). What Makes a Leadership Preparation Program Exemplary?, *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), 63-76.

- Jacobson, S. & Notman, R. (2017). Leadership in Early Childhood Education: Implications for Parental Involvement and Student Success from New Zealand, *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 86-101.
- Karareba, G. (2016). *Leadership at the primary school level in post-conflict Rwanda: a study of the historical background, recent developments, and current concerns of school leaders*. Tesis doctoral, Universidad de Australia Occidental.
- Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with what we know, in C. Day, & K. Leithwood (Eds) *Successful Principal Leadership in Times of Change* (Dordrecht, Holanda: Springer-Kluwer). pp.1-16.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround. How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools* (San Francisco, CA: Jossey-Bass)
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning* (Nueva York: Wallace Foundation).
- Leithwood, K., & Patrician, P. (2015). Changing the educational culture of the home to increase student success at school, *Societies*, 5, 664-685.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (2002). Successful leadership for especially challenging schools, *Journal of Leadership in Education*, 79(2), 73-82.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.

- Leithwood, K., Sun, J.. & Pollock, K. (2017a). Introduction, in K. Leithwood, J. Sun & K. Pollock (Eds) *How School Leaders Contribute to Student Success: The four paths framework* (Cham, Switzerland: Springer International Publishing), pp. 1-14.
- Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (2017b). *How School Leaders Contribute to Student Success: The four paths framework* (Cham, Suiza: Springer International Publishing).
- Longmuir, F. (2017). *Principal leadership in high-advantage, improving Victorian secondary schools*. Doctor of Philosophy Thesis, The University of Melbourne.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation* (Minneapolis, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota).
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G. & Swaffield, S. (Eds) (2018). *Strengthening the Connections between Leadership and Learning* (London, UK: Routledge).
- Macklin, P. & Zbar, V. (2018). *Driving School Improvement: A practical guide* (Camberwell, Victoria: ACER).
- Marfan, J. & Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: Lessons for Chile from a cross-country analysis, *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 279–300
- Marks, G.N. (2017). Is SES really that important for educational outcomes in Australia? A review and some recent evidence. *Australian Educational Researcher*, 44(2), 191-211.

- McNae R., Morrison, M., & Notman, R. (2017). *Educational Leadership in Aotearora New Zealand: Issues of context and social justice* (Wellington, Nueva Zelanda: NZCER Press).
- Merchant, B. & Garza, E. (2015). The Urban School Leaders Collaborative: Twelve Years of Promoting Leadership for Social Justice, *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), pp. 39–62.
- Moos, L., Johansson, O. & Day, C. (Eds) (2011). *How School Principals Sustain Success Over Time. International Perspectives* (Dordrecht, Holanda: Springer-Kluwer).
- Moral, C., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E., & Olmo-Extremera, M. (2018). Successful secondary school principalship in disadvantaged contexts from a leadership for learning perspective, *School Leadership & Management*, 38(1), 32-52.
- Murakami, E., Gurr, D. & Notman, R. (Eds) (2019). *Educational Leadership, Culture, and Success in High-Need Schools* (Washington, DC: Information Age Publishing).
- Murakami, E.T., Kearney, W.S., Scott, L., & Alfaro, P. (2018). Leadership for improvement of a high poverty/high minority school, *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 2-21.
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement, *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263
- Northern Metropolitan Region (NMR) (2009). *Powerful Learning* (Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development).

- Okilwa, N. & Barnett, B.G. (2018). Four successive school leaders' response to a high needs urban elementary school context, *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 123-146.
- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., Harris, B. & James, S. (2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 425-439
- Robinson, V., Lloyd, C. and Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types, *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-74.
- Smith, P. & Bell, L. (2014). *Leading Schools in Challenging Circumstances* (Londres, Reino Unido: Bloomsbury).
- Torres-Arcadia, C.C. & Bustamante, N.G.P. (Eds) (2016). *Directores y Directoras Escolares en México: Casos de Éxito* (libro disponible a través del autor principal).
- Torres-Arcadia, C.C., Bustamante, N.G.P., & Murakami, E. (Eds) (in press) *School Principals in Mexico: Cases of Leadership Success* (Washington, DC: Information Age Publishing).
- Torres-Arcadia, C.C., Rodríguez-Uribe, C. & Mora, G. (2018). How Principals Lead High Needs Schools in Mexico, *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 123-146.
- Townsend, T. (Ed.) (2019). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools* (Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan).

- Waight, N., Chisolm, L. & Jacobson, S. (2018). School Leadership and STEM Enactment in a High Needs Secondary School in Belize, *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 102-122.
- Walker, K. (2005). Fostering Hope: A leader's first and last task, *Monograph*, 37 (Winmalee, Australia: Australian Council for Educational Leaders).
- Wasonga, T. (2014). From Perdition to Performance. In C. Day & D. Gurr (Eds) (2014) *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (Londres, Reino Unido: Routledge), pp. 44-57.
- Weinstein, J. & Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America, *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263.
- Weinstein, J., Marfan, J., Horn, A., & Muñoz, G. (2016). Chile: School leadership challenged by double accountability toward schools, in J. Easley II & P. Tulowitzki (Eds.) *Educational Accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (Londres, Reino Unido: Routledge), pp. 54-72.
- Ylimaki, R., Gurr, D., & Drysdale, L. (2011). Sustaining Improvement in Challenging, High Poverty Schools, in L. Moos, O. Johansson, & C. Day (Eds) *How School Principals Sustain Success Over Time: International Perspectives* (Dordrecht, Holanda: Springer-Kluwer), pp. 151-166.
- Ylimaki, R. & Jacobson, S. (Eds) (2011). *US and Cross-National Policies, Practices and Preparation: Implications for successful instructional leadership, organizational learning, and culturally responsive practices* (Dordrecht, Holanda: Springer-Kluwer).

- Ylimaki, R., Jacobson, S.L., & Drysdale, L. (2007). Making a difference in challenging, high-poverty schools: Successful principals in the USA, England, and Australia, *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), pp. 361 – 381.
- Young, M. (2015). Effective Leadership Preparation: We know what it looks like and what it can do, *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), pp. 3–10.
- Zbar, V., Kimber, R. & Marshall, G. (2008). *How our best performing schools come out on top: An examination of eight high performing schools* (Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development).
- Zbar, V., Marshall, G. & Power, P. (2007). *Better Schools, Better Teachers, Better Results: A handbook for improved performance management in your school* (Camberwell, Victoria: ACER Press).

Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño

Coby V. Meyers y Dallas Hambrick Hitt¹

Al caracterizar a líderes escolares impulsores de un mejoramiento significativo en escuelas de bajo desempeño, los autores aseguran que es posible advertir que ellos “empujan los límites de las políticas y las operaciones estándares, innovando en las formas de avanzar, de acuerdo a las necesidades de sus comunidades escolares”. Lejos de la transferencia mecánica de buenas prácticas, tomar en cuenta el contexto escolar permite identificar correctamente los desafíos educativos más apremiantes para una escuela específica, mapear estratégicamente un camino a seguir para abordarlos, comprender hasta qué punto se ha logrado enfrentar dichos desafíos y reflexionar acerca de los pasos siguientes. Lo esencial, es que las soluciones se adapten adecuadamente a los problemas de la comunidad escolar, que se evalúen sus particularidades y, por tanto, las necesidades y desafíos de cada líder. Competencias y habilidades habitualmente poco consideradas como relevantes para el rol directivo, sí pueden resultar claves en escuelas de alta complejidad socioeducativa.

La investigación es cada vez más clara en cuanto a que los directores y otros líderes escolares son claves para la calidad general de la escuela; esto es la creación de una cultura, la formación docente y el rendimiento estudiantil (Hallinger y Heck, 1998).

La profundidad y amplitud de la investigación sobre liderazgo escolar brinda una gran claridad empírica sobre el impacto de los directores en el aprendizaje de los estudiantes. Específicamente, hemos podido confirmar que, de todos los factores inherentes a la escuela, la calidad del director o directora escolar es superada

1. Académicos de la Universidad de Virginia, Estados Unidos.

únicamente por la de los docentes (Leithwood, Louis, Anderson y Wahstrom, 2004). Pero incluso, es posible que estemos subestimando el impacto del liderazgo escolar en el desempeño estudiantil debido a que es más difícil de medir estadísticamente y a que gran parte de su poder educativo se propaga a través del poder que influye indirectamente en los procesos, especialmente el referido a la calidad de la enseñanza y aprendizaje en el aula. En cualquier caso, en una revisión exhaustiva de la literatura sobre liderazgo escolar, los académicos establecieron que no hay ejemplos de niveles sustanciales de mejora escolar sin un liderazgo talentoso (Louis, Leithwood, Anderson y Wahlstrom, 2010).

En Estados Unidos, la confianza en la investigación sobre el liderazgo escolar, junto con una visión basada en políticas y prácticas, se ha visto reflejada a través de la Comisión Nacional de Políticas para la Administración Educativa en estándares nacionales en permanente evolución; especialmente en relación a cómo los líderes efectivos desempeñan el liderazgo ([NPBEA por su sigla en inglés], 2015). Este desarrollo es de gran importancia porque en un pasado relativamente reciente, la principal función de un director escolar era la de administrador y su éxito dependía de sus habilidades como operador logístico y financiero.

Sin embargo, recientemente, tanto el entorno normativo como las expectativas de desempeño sufrieron un vuelco: la buena gestión es condición necesaria –pero no suficiente– para un liderazgo escolar efectivo (Hallinger, 1992). La investigación ahora tiende a conceptualizar a un director de escuela efectivo como alguien que ejerce una influencia positiva, sobre los distintos grupos de interés que convergen en la escuela. En otras palabras, un director/a que desarrolla capacidades pedagógicas en los profesores y crea coherencia organizativa mediante equipos unificados y empoderados que asumen la responsabilidad de mejorar los resultados de todos los estudiantes. De ahí que surgieran los conceptos de liderazgo pedagógico y transformacional para describir mejor el trabajo de los directores efectivos (Leithwood, 2012; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009).

No obstante, determinar la efectividad del director obviando las condiciones y el contexto de la escuela, probablemente sea una actitud miope. Los entornos escolares y los contextos comunitarios no son todos idénticos y los desafíos de liderazgo pueden diferir drásticamente de una escuela a otra. Gran parte de la

investigación sobre el liderazgo escolar en los Estados Unidos y Europa occidental durante los últimos treinta años distingue dos corrientes principales: la de las escuelas efectivas y la de mejora escolar.

Abordaremos cada una de estas ideas en más detalle más adelante, sin embargo es posible decir brevemente que en la literatura sobre escuelas efectivas, los directores realizan acciones de liderazgo que permiten que ésta se desempeñe a un nivel relativamente alto. En la literatura sobre la mejora escolar en tanto, el rol del director/a de una escuela se conceptualiza como un agente de cambio, independientemente del nivel de desempeño que se encuentre la escuela. Más recientemente, tanto nosotros, como otros investigadores-académicos hemos sostenido que, incluso estas dos conceptualizaciones amplias de un buen liderazgo escolar, probablemente resulten limitadas dado que hay escuelas que exigen cambios tan drásticos que las competencias y destrezas habitualmente poco consideradas como relevantes sí lo pueden ser –y lo son– en escuelas de alta complejidad donde, por ejemplo, no hay procesos básicos ‘normalizados’.

En cualquier caso, esperamos que esta breve introducción al menos le sugiera al lector que si bien es probable que los directores y líderes escolares eficaces en todos los contextos comparten ciertas destrezas, rasgos y atributos, hay razones para creer que el campo académico no le ha prestado debida atención al contexto en que trabajan los directores escolares. En términos de las habilidades requeridas para maximizar la enseñanza y los aprendizajes y las oportunidades académicas para todos los estudiantes, el contexto es un factor determinante.

Ampliando el punto anterior, cabe preguntarse si el liderazgo para la mejora escolar es un concepto acotado. O si en cambio, el contexto de la mejora escolar puede analizarse en mayor profundidad. Nosotros estamos cada vez más convencidos de lo segundo. Nuestra postura se basa principalmente en que los escasos ejemplos existentes de investigaciones sobre el liderazgo escolar transformacional incluyen competencias, acciones y destrezas que aparentemente difieren del liderazgo efectivo o del liderazgo para el mejoramiento escolar (Hitt, Zhu, Meyers & Woodruff, 2018; Meyers & Hitt, 2017). Por lo tanto, se deduce que el liderazgo efectivo puede ser insuficiente para la mejora escolar y que el liderazgo para la mejora escolar puede ser insuficiente para el liderazgo escolar transformacional. Sin discernimien-

to, muchas iniciativas para desarrollar, estudiar o comprender el liderazgo escolar parecen bastante similares, pero incluso algunas diferencias aparentemente menores en la reflexión acerca de cómo liderar la mejora escolar tienen consecuencias importantes en cuanto a lo que realmente sabemos o cómo respondemos.

Estos supuestos sobre el contexto preparan el escenario para la transición al grueso de este capítulo, en que brindamos un panorama general del avance empírico del conocimiento sobre el liderazgo escolar en tres conceptualizaciones relacionadas pero distintas: **liderazgo escolar efectivo, liderazgo para la mejora escolar y liderazgo transformacional escolar** (o en pos del cambio).

El contexto, que definimos como el carácter único de cualquier escuela, debe ocupar un lugar destacado en la mente de los líderes cuando se ejecutan acciones de liderazgo. En un esfuerzo por aprehender el contexto, algunas tipologías de liderazgo son en realidad un reflejo del entorno. El “liderazgo para la mejora escolar” y el “liderazgo transformacional” dan cuenta de la importancia del contexto y nos recuerdan que las acciones y prácticas específicas de ciertos tipos de líderes –además de un liderazgo fundamentalmente sólido, *efcaz y de alta calidad*– pueden variar según las necesidades de la población escolar y estudiantil.

Fundamentos del liderazgo escolar de alta calidad

Antes de pasar a una discusión sobre el liderazgo escolar en las tres categorías conceptuales previamente identificadas, hacemos una pausa para recalcar que, independientemente del contexto escolar, hay aspectos del liderazgo escolar que son fundamentales. Como señalamos en la introducción, no hay ningún caso conocido de una escuela que haya mejorado los logros estudiantiles (Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010) o transformado su desempeño (Leithwood, Harris, y Strauss, 2010) sin un liderazgo talentoso.

Recientemente, Hitt y Tucker (2016) revisaron tres marcos conceptuales de alta calidad y fiabilidad sobre el liderazgo escolar, así como la literatura de investigación que respalda dichos marcos. La revisión exhaustiva de estos arrojó los siguientes cinco ámbitos y sus respectivas dimensiones:

- **Crear y transmitir la misión y la visión.** Crear, articular y gestionar la misión y la visión compartidas. Implementar la visión mediante el establecimiento de metas y expectativas de desempeño. Modelar prácticas aspiracionales y éticas. Comunicar ampliamente el estado de la visión. Promover el uso de datos para la mejora continua. Atender a la rendición de cuentas externa.
- **Facilitar una experiencia de aprendizaje de alta calidad para los estudiantes.** Mantener la seguridad y el orden. Personalizar el entorno para reflejar los antecedentes culturales de los estudiantes. Desarrollar y llevar un seguimiento del programa curricular. Desarrollar y llevar un seguimiento del programa de enseñanza. Desarrollar y llevar un seguimiento del programa de evaluación.
- **Crear capacidades profesionales.** Seleccionar el ajuste correcto. Brindar un trato individualizado. Construir relaciones de confianza. Generar oportunidades de aprendizaje para todos los profesores, incluidos los líderes. Respaldo, apoyar y brindar reconocimiento al equipo docente. Generar responsabilidad para promover los aprendizajes. Crear comunidades de práctica.
- **Crear una organización que respalde los aprendizajes.** Adquirir y asignar recursos estratégicamente en función de la misión y la visión. Tomar en cuenta el contexto para maximizar el funcionamiento de la organización. Construir procesos colaborativos para la toma de decisiones. Compartir y distribuir el liderazgo. Velar y construir sobre la base de la diversidad. Mantener expectativas y estándares ambiciosos y altos. Fortalecer y optimizar la cultura escolar.
- **Establecer redes con socios externos.** Construir relaciones productivas con las familias y socios externos a la comunidad. Involucrar a las familias y comunidades en procesos de colaboración para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. Anclar las escuelas en la comunidad.

Antes de seguir, queremos destacar las siete afirmaciones sobre el liderazgo escolar exitoso formuladas y recientemente revisadas por Leithwood y colegas (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008, 2019). Estas afirmaciones son especialmente apropiadas para compartir en este contexto porque resultan relevantes

a nivel individual y colectivo, permitiendo ampliar nuestra comprensión del liderazgo escolar a través de las tres categorías generales (eficacia, mejora y cambio) que abarcan el resto de este capítulo. Dichas afirmaciones sobre el liderazgo revisadas en 2019 son las siguientes:

1. El liderazgo escolar tiene un impacto significativo en aspectos de la organización escolar que influyen positivamente en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Aunque de tamaño moderado, este efecto del liderazgo es vital para el éxito de la mayoría de los esfuerzos en pos de la mejora escolar.
2. Casi todos los líderes exitosos utilizan el mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo.
3. Las formas en que los líderes aplican estas prácticas básicas de liderazgo, y no las prácticas en sí, demuestran que, más que ser dictadas por el contexto en que trabajan, responden a una capacidad de respuesta al contexto.
4. El liderazgo escolar mejora la enseñanza y los aprendizajes de manera indirecta y más potente al mejorar condiciones clave del aula y la escuela y al fomentar las interacciones entre padres e hijos en el hogar que promueven el éxito de los estudiantes durante su trayectoria escolar.
5. El liderazgo escolar puede tener una influencia especialmente positiva en los resultados escolares y estudiantiles cuando es distribuido.
6. Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros.
7. Aunque se requiere más investigación, un conjunto bien definido de “recursos personales de liderazgo” cognitivos, sociales y psicológicos puede explicar una alta proporción de la variación en las prácticas utilizadas por los líderes escolares (pp. 2-11).

El alcance de este capítulo nos impide abordar las diversas prácticas identificadas por Hitt y Tucker (2016) o las afirmaciones sobre el liderazgo de Leithwood y Hopkins (2008, 2019), pero claramente las funciones básicas de un director escolar y del equipo directivo son considerables. Dirigir un colegio, incluso en el contexto escolar más ideal, constituye una tarea desafiante que exige un número considerable de destrezas. Por lo tanto, también es esencial reconocer que incluso

los mejores directores de escuelas efectivas aún están orientados al crecimiento (Leithwood, 2012). Para obtener una mejor comprensión de la mejora escolar en términos más generales, nos abocaremos ahora a las lecciones que se derivan de la investigación sobre los buenos directores de escuelas efectivas.

Liderazgo en las escuelas efectivas

La investigación sobre las escuelas efectivas surgió a fines de los años setenta y principios de los ochenta y se conceptualizó como una forma de aprender de aquellas escuelas que habían demostrado ser exitosas en relación a varios parámetros. De esta investigación surgió un conjunto básico de supuestos, entre ellos, que las escuelas exitosas debían estar haciendo algo correctamente; que las lecciones que nos enseñan estas escuelas probablemente son universales y que dichas lecciones son transferibles, o que las escuelas menos exitosas podrían aprender y adoptar las prácticas de las escuelas que demostraron ser efectivas.

La investigación sobre las escuelas efectivas generó avances en varios ámbitos del conocimiento, entre ellos, las escuelas como organizaciones, las prácticas de enseñanza efectivas y las implicancias para un liderazgo escolar efectivo, por nombrar algunos. En resumen, y en respuesta a enfoques previos de corte determinista en relación a las oportunidades en la vida de los estudiantes, Reynolds y Creemers (1990) concluyen que “las escuelas son de vital importancia y tienen un fuerte impacto en el desarrollo de los niños y niñas y que, para decirlo en palabras sencillas, sí marcan una diferencia” (pág. 1).

Más pertinente para este volumen, la investigación sobre las escuelas efectivas fue tal vez el primer examen serio del director escolar, como alguien que debe ir más allá que solo cumplir tareas de administrador. Además de las importantes responsabilidades administrativas que desempeñan los líderes efectivos, la investigación arrojó información sobre determinadas acciones que estos realizan. Por ejemplo: influyen dinámicamente en los diferentes roles individuales de estudiantes y profesores, así como en las funciones que asumen colectivamente como escuela y organización. Esta investigación también arroja luces sobre algunas fun-

ciones adicionales de los buenos directores: reducen las distracciones, facilitan las prácticas docentes de los profesores y optimizan las circunstancias para mejorar los resultados educativos y de vida de sus estudiantes (Chapman, Reynolds, Teddlie y Stringfield, 2016; Edmonds, 1979).

En Estados Unidos, a pesar de que en los años setenta se realizaron varios estudios para determinar los factores que hacían que una escuela fuera efectiva, solo dos proyectos parecen haber obtenido mayor reconocimiento. En una serie de estudios, Brookover y sus colegas intentaron comprender las diferencias entre las prácticas de liderazgo de las escuelas efectivas y aquellas que no lo eran. En un principio, encontraron que, comparativamente, los líderes de las escuelas efectivas tendían a ser más asertivos, estrictos y con altas expectativas de disciplina estudiantil; estaban dispuestos a asumir responsabilidades cuando la escuela no cumplía con las expectativas académicas y se focalizaban en la calidad de la enseñanza y los resultados de los estudiantes (Brookover y Lezotte, 1977; Brookover y Schneider, 1975).

En un estudio de seguimiento realizado en escuelas de alta complejidad socioeducativa, los investigadores hallaron que los directores de escuelas con un desempeño más alto involucraban de manera proactiva a los profesores en instancias de formación profesional con un claro enfoque en la pedagogía y las asignaturas académicas, mientras que los directores de escuelas con un desempeño más bajo rara vez visitaban las aulas o priorizaban la formación docente, centrándose de manera casi exclusiva en la disciplina y los problemas administrativos (Brookover & Lezotte, 1977).

Casi en paralelo, Ron Edmonds ha realizado estudios para identificar a las escuelas pedagógicamente efectivas con una población de estudiantes de bajo nivel socioeconómico y de minorías de entornos urbanos. En su primer estudio, los líderes de dichas escuelas efectivas desarrollaban con mayor frecuencia las capacidades docentes de los maestros; promovían condiciones de aprendizaje en las que reinaba el orden; establecían objetivos de aprendizaje; monitoreaban el rendimiento de los estudiantes y desarrollaban y comunicaban una estrategia para responder a las necesidades de los estudiantes con dificultades en lecto-escritura y matemáticas (Edmonds y Fredericksen, 1978). En un estudio posterior realizado

en otra ciudad estadounidense, Edmonds (1979) informó que los factores de liderazgo clave para gestionar una escuela efectiva eran los siguientes: conductas y prácticas positivas; un balance de habilidades de gestión y de enseñanza; la implementación de una estrategia para priorizar a los lectores con dificultades y un entorno en que los profesores confiaran en que su docencia incide en el aprendizaje de los estudiantes y en sus oportunidades para la vida.

Una síntesis de la investigación sobre las escuelas efectivas realizada en la década de 1970, incluidas las antes descritas, identificó las seis siguientes conductas de liderazgo:

- 1. Destacar los logros.** Los directores efectivos priorizan las actividades, la enseñanza y la formación, y los materiales que promueven el éxito académico.
- 2. Instaurar estrategias pedagógicas.** Participan en la toma de decisiones pedagógicas y aceptan la responsabilidad por las decisiones relacionadas con los métodos, materiales y procedimientos de evaluación.
- 3. Crear un entorno ordenado.** Hacen lo necesario para asegurar que el clima de la escuela sea propicio para el aprendizaje.
- 4. Evaluar con frecuencia el progreso de los estudiantes.** Monitorean regularmente el desempeño estudiantil.
- 5. Coordinar los programas de enseñanza.** Interrelacionan el contenido de los ramos, las secuencias de los objetivos y los materiales en todos los niveles escolares.
- 6. Respalda a los profesores.** Se comunican con los docentes sobre los objetivos y procedimientos (Sweeney, 1982, p. 349).

La investigación posterior sobre escuelas efectivas detectó la existencia de limitaciones metodológicas (por ejemplo, diseños de estudios de casos muy pequeños y análisis correlacionales) y limitaciones en relación a la muestra considerada, específicamente el foco casi universal en entornos urbanos, señalando que eran razón suficiente para reconsiderar lo que el campo había comenzado a creer que sabía. En un estudio sobre patrones de eficacia escolar basado en los niveles de pobreza (alto versus bajo) de las escuelas, Hallinger y Murphy (1986) identifica-

ron un número de variables en las que los directores escolares tenían un impacto diferente según el contexto escolar. En las escuelas efectivas que reciben a poblaciones de estudiantes económicamente desfavorecidos, los programas curriculares eran más limitados, con mayor hincapié en las destrezas básicas, más horas de clase con énfasis en dichas destrezas en detrimento de las asignaturas académicas en general, y expectativas más limitadas en relación a las tareas para el hogar. Asimismo, en estos establecimientos el rol del director se concebía más como un amortiguador entre la escuela y los hogares/padres, en lugar de propiciar su participación e involucramiento.

Aun teniendo en cuenta la importancia de establecer una distinción entre contextos escolares, Sammons y colegas (1995) enfatizan que casi todos los estudios sobre la eficacia escolar “han demostrado que el liderazgo primario y secundario es un factor clave” (pág. 8). Dicha afirmación es respaldada por la revisión exhaustiva de la literatura sobre eficacia escolar que realizaron y en la que identifican once factores claves. Algunos de ellos se alinean específicamente con las responsabilidades de los directores y de otras personas más indirectamente, o quizás con otros líderes escolares o docentes. Los factores que identifican incluyen el liderazgo profesional; visiones y metas compartidas; un entorno de aprendizaje; un foco en la enseñanza y los aprendizajes; enseñanza deliberada; altas expectativas; refuerzo positivo; monitoreo de los progresos; derechos y responsabilidades de los alumnos; colaboración hogar-escuela y una organización de aprendizaje.

De estos factores conceptuales u otros similares, Hallinger y Heck (1996, 1998) revisaron la literatura sobre la contribución del director a la eficacia escolar en los estudios publicados entre 1980 y 1995. Analizaron cómo la forma en que se conceptualiza y mide el papel del director, así como el contexto escolar, inciden en el impacto estadístico del cargo/líder en los resultados de los docentes y estudiantes. Es importante señalar que separaron los estudios en tres modelos, considerando los efectos directos del director, los efectos mediados y los efectos recíprocos. Los resultados indicaron que los procesos internos de la escuela, así como las expectativas académicas y la misión de las escuelas, tienen un impacto más directo sobre los docentes y que la calidad de las metas escolares media constantemente en los resultados del impacto de los profesores.

En forma consistente, la literatura de investigación más reciente sigue identificando una serie de prácticas de liderazgo relacionadas con los directores de escuelas efectivas. Quizás la práctica más notable sea desarrollar una comprensión compartida de lo que la escuela representa y de lo que colectivamente pretende hacer (Heck & Hallinger, 2009). Murphy y Torres (2015) consideran que “la actividad relacionada con la visión es la herramienta más potente que poseen los directores” (pág. 177). Estos autores afirman que la misión es una extensión de la visión, y que la misión y la visión promueven de manera conjunta la creación de un programa de enseñanza y un clima de aprendizaje (p. 177). Cuando la visión y la misión son claras y las personas adhieren a ella, el director y demás personas alinean más fácilmente la cultura, las expectativas y las creencias sobre los estudiantes, los niveles de exigencia académica y las capacidades de los adultos (Murphy & Hallinger, 1988).

En conjunto, estos ámbitos sugieren que los líderes están constantemente rediseñando y mejorando la escuela como organización. Creemos que este rediseño constante constituye a su vez una búsqueda de crecimiento continuo. No importa cuán bien puedan estar aprendiendo los estudiantes y los profesores enseñando, los líderes altamente efectivos comprenden que lo fundamental es la motivación y la necesidad de realización y progreso.

Asimismo, debido a que el contexto externo y el mundo fuera de la escuela también están en un proceso continuo de crecimiento y de cambio, los líderes deben responder a estos avances y asegurarse de que los estudiantes estén preparados para afrontarlos. En cierto sentido, incluso las escuelas más efectivas no son nunca totalmente efectivas ni han terminado de crecer. Como tales, los líderes verdaderamente efectivos no solo mantienen una cultura dinámica y enriquecedora, sino que trabajan intencionalmente para seguir mejorándola.

Iteraciones recientes de la investigación sobre eficacia escolar

La investigación sobre la eficacia escolar sigue realizándose para mejorar nuestra comprensión sobre lo que ocurre en las escuelas exitosas. Ha habido algunas iteraciones. La investigación sobre las escuelas que desafían todo pronóstico (por ejemplo, Denton, Foorman y Mathes, 2003) identifica estadísticamente a las escuelas con puntajes en las pruebas externas, sustancialmente más altos que lo que pronostican los da-

tos demográficos. La investigación sobre las escuelas con altos niveles de pobreza y alto desempeño arroja resultados similares, aunque por lo general su definición del “éxito” escolar es menos exigente (por ejemplo, Chenoweth & Theokas, 2011). En resumen, lo que distingue principalmente a estos estudios es su enfoque en las escuelas donde el desempeño de los estudiantes es más alto que lo esperable, dada la composición demográfica de los alumnos. El razonamiento general es que si algunas escuelas con altos porcentajes de estudiantes pertenecientes a alguna minoría étnica, de bajo nivel socioeconómico, no angloparlantes, o una combinación de lo anterior, tienen niveles más altos de desempeño que los estudiantes demográficamente similares, es porque hay lecciones de liderazgo dignas de aprenderse (Abe et al., 2015). Por lo general, las lecciones de liderazgo parecen ser bastante similares a las ya destacadas: centrar a los profesores y al equipo docente en la misión y la visión, crear un clima seguro para el aprendizaje estudiantil y mantener altas expectativas de calidad educativa.

Una limitación constante de la literatura sobre la eficacia escolar desde sus inicios hasta iteraciones más recientes es que omite el proceso de cambio (Meyers & Hitt, 2017). Aunque podemos aprender mucho sobre lo que los directores escolares están haciendo para liderar escuelas efectivas, esta base de investigación no brinda información acerca de cómo los directores implementaron acciones de liderazgo que se tradujeron en una mejora de la escuela, ya sea de forma incremental o drástica. Por lo tanto, la aspiración de aprender sobre la efectividad con miras a implementar una mejora escolar no siempre es alcanzable, especialmente si la expectativa es que dichas acciones de liderazgo efectivo puedan transferirse. A continuación, abordamos el tema del liderazgo para la mejora escolar que requiere la implementación del cambio.

Liderazgo para la mejora escolar

El liderazgo para la reforma escolar cambió la manera que teníamos de pensar acerca del liderazgo escolar de alta calidad. A medida que la investigación se acumulaba, los académicos sugirieron que liderar escuelas que ya tenían un desempeño y resultados estudiantiles aceptables, o con factores relacionados que

generalmente confirmaban que la escuela funcionaba bien, no era lo mismo que mejorar una escuela, independientemente de los niveles actuales de efectividad escolar (por ejemplo, Hallinger, 2005). Es decir, hay aspectos fundamentales del buen liderazgo, especialmente del liderazgo que ejerce el director o directora de una escuela, que son indispensables para que esta escuela funcione como una buena organización. Se trata de los diferentes factores o componentes clave que identificamos en la sección sobre efectividad escolar. Sin embargo, en la conceptualización de la mejora escolar se produce un giro para dar cuenta de las acciones de liderazgo focalizadas en mejorar la escuela como organización. Los contextos para la mejora escolar son menos estáticos y más dinámicos que los de las escuelas efectivas.

Esta perspectiva no debe entenderse como una minimización de la importancia y magnitud del papel que desempeña un director de alta calidad en una escuela efectiva (Hitt & Tucker, 2016). Sin un nivel fundamental de liderazgo efectivo, una escuela probablemente no puede adoptar un enfoque en pos de la mejora. Por lo tanto, el enfoque del liderazgo para la mejora escolar no solo requiere de la contribución o aporte del director en lo académico, sino también de una serie de prácticas y enfoques adicionales que reflejen el liderazgo para el cambio.

Diversos estudios sugieren que los enfoques de liderazgo pedagógico y liderazgo transformacional generalmente apuntalan los esfuerzos tendientes a la mejora escolar. Marks y Printy (2003) acuñaron el término “liderazgo pedagógico compartido” (pág. 370) en el que los directores y profesores diseñan conjuntamente el currículo, la pedagogía y la evaluación y en que el rol tradicional de evaluador del director pasa a ser el de un facilitador y *coach* que promueve el desarrollo de los docentes. El liderazgo transformacional (Leithwood, 2012) hace hincapié en la inspiración y motivación de los profesores para aumentar los niveles de eficacia colectiva. A través de la creación de una visión inspiradora y compartida de lo que podría ser la escuela y luego la generación de un crecimiento pedagógico incremental se podría, en última instancia, alcanzar esta visión elevada. El liderazgo transformacional se focaliza en generar la disposición mental necesaria por parte de los profesores para mejorar la escuela. Dado el

énfasis en el hacer y pensar que caracteriza tanto al liderazgo transformacional como al pedagógico, se infiere que, cuando se utilizan en forma simultánea inciden positivamente en la mejora escolar. Y es menos probable que tengan impacto el uno sin el otro (Robinson et al., 2009).

Aun teniendo en cuenta sus fundamentos vinculados con el cambio, tanto el liderazgo pedagógico como el liderazgo transformacional derivan en última instancia del liderazgo eficaz. Por lo tanto, los procesos para mejorar las escuelas de bajo rendimiento incluyen muchos de los componentes que se requieren para liderar escuelas que ya son efectivas. Una de las formas en que difieren es en cómo se ejerce el liderazgo. La investigación sobre la mejora escolar da cuenta de una combinación estratégica de la inclusión y la colaboración en el lenguaje sobre liderazgo que utilizan los directores para trabajar con los profesores y otras personas (Leithwood, 2012). Como señalan Hitt y Tucker (2016), los líderes facilitan la creación de un propósito compartido que aúna los objetivos individuales y organizacionales, de tal manera que separar el uno del otro constituye una tarea imposible. En conjunto con otros miembros del equipo escolar el director crea un propósito común (Harris y Lambert, 2003), lo que a su vez propicia la eficacia colectiva (Francera y Bliss, 2011).

Por lo tanto, el liderazgo en pos de la mejora escolar va más allá de la inclusión. Requiere desarrollar capacidades individuales, de equipo y organizativas para liderar a través de un liderazgo intencional y distribuido (Muijs y Harris, 2006). Esto sugiere que el liderazgo no es un fenómeno fijo sino fluido que solo logra el éxito cuando las personas de un establecimiento escolar “trabajan juntas, construyen significado y conocimiento de manera colectiva y colaborativa” (Lambert, 1998, pág. 5). A finales de siglo XX, Spillane, Halverson, y Diamond (2001) argumentaron respecto al hecho de que, si bien la literatura sobre el *qué* del cambio pedagógico era bastante amplia, era muy limitada respecto del *cómo*. Al pensar en esta postura en términos de liderazgo escolar, argumentamos que el *qué* equivaldría al liderazgo escolar efectivo, donde en general aprendimos mucho acerca de lo que estaban haciendo los directores y líderes de escuelas exitosas. Sin embargo, sabíamos mucho menos acerca de los procesos de cambio para lograr una mejora o el crecimiento. Spillane, Halver-

sony y Diamond, 2001, reposicionaron la forma en que muchas personas conciben el liderazgo escolar al sugerir que “la interdependencia del individuo y el entorno nos muestra que la actividad humana distribuida en la red interactiva de actores, artefactos y la situación, constituye la unidad de análisis apropiada para estudiar la práctica” (pág. 23).

La pregunta sobre el liderazgo escolar ya no se centra en lo que se ha logrado sino en qué tipo de liderazgo se establece y cómo se ejerce. Esto se debe a que un director escolar no puede razonablemente ejercer todas las diferentes responsabilidades de liderazgo que requiere una escuela para mejorar su desempeño. Como ejemplo, destacan el estudio de caso de una escuela donde un director y subdirector colaboraron estratégicamente para evaluar a los profesores. El subdirector estableció una buena relación con los docentes y les brindó retroalimentación periódica en tiempo real, a la vez que le proporcionaba actualizaciones permanentes al director, quien, por su parte, realizaba evaluaciones formales, una o dos veces al año.

De este modo, “el liderazgo distribuido se focaliza en movilizar los conocimientos y experticia dondequiera que existan dentro de la organización en lugar de involucrar solamente a quienes desempeñan cargos o roles formales” (Harris, 2004, pág. 13). Esta postura permite habilitar roles de liderazgo tanto formales como informales.

Resumiendo, la investigación existente hasta ese punto, (Harris, 2004) señala que los directores escolares que lideran con éxito los esfuerzos en pos de la mejora escolar aunaron “el liderazgo estructural (establecer objetivos claros), político (crear alianzas) y educativo (desarrollo profesional y mejora de la enseñanza) con principios de liderazgo simbólico (presencia, inspiración) y prácticas de liderazgo distribuido (empoderar a otros para liderar)” (pág. 16). En su conjunto, estos rasgos sugieren que el liderazgo para la mejora escolar exige que se verifique la lista de factores identificados en la literatura sobre liderazgo escolar efectivo, con el empoderamiento de los demás. Al respecto cabe considerar que si bien las definiciones y las formas de medir el liderazgo distribuido varían ligeramente, hay un creciente cuerpo de investigación que sugiere que cuanto mejor se ponga en práctica, más aumenta la capacidad académica de la

escuela e, indirectamente, más mejora el rendimiento de los estudiantes tanto en matemáticas como en lectura (por ejemplo, Hallinger & Heck, 2010; Heck & Hallinger, 2009; 2011).

Los académicos le conceden una importancia creciente al liderazgo de los profesores. Se considera que el empoderamiento de los docentes para que asuman roles administrativos, de manera formal o informal dentro de la escuela, constituye un factor clave para la mejora escolar (por ejemplo, Smylie, Conley y Marks, 2005). Pero el simple hecho de ser un profesor competente o un profesor o profesora disponible para asumir tareas adicionales, es insuficiente para contribuir a la mejora escolar. Por ello los directores escolares y otros administrativos deben crear las condiciones para identificar y formar a los docentes como líderes efectivos. Muijs y Harris (2006) identificaron los siguientes diez factores, (a menudo propiciados por los directores escolares) como condiciones fundamentales para la formación de los líderes docentes: cultura de apoyo, estructuras de apoyo, liderazgo fuerte (es decir, estímulo directo y apoyo por parte del director), compromiso con la investigación-acción y la riqueza de los datos; formas innovadoras de formación profesional; esfuerzos coordinados en pos de la mejora; altos niveles de participación e involucramiento docente; creatividad colectiva; práctica profesional compartida; y reconocimiento y recompensa. Sin embargo, estos autores señalan que los factores mencionados a menudo pueden estar en contraste directo con los mecanismos políticos de rendición de cuentas que se les exigen a las escuelas de bajo rendimiento porque éstos tienden a sofocar la innovación y a volver menos probable que los directores escolares renuncien al control y a sus responsabilidades.

Al analizar varios modelos de liderazgo distribuido, Smylie y colegas (2005) identificaron varias implicancias para el liderazgo docente. Los profesores líderes pueden desempeñar funciones importantes en roles formales o informales. Sus acciones también pueden traducirse en un valor agregado para el liderazgo administrativo de la escuela. Es decir, sus cargos, recursos y enfoques podrían permitirles desempeñar roles en forma más efectiva que si dichos roles se desempeñaran en forma más tradicional (por ejemplo, por el director escolar). Por último, quienes enseñan forman naturalmente parte de “redes” de relaciones y dan forma

a las tareas, responsabilidades y funciones de liderazgo, independientemente de que aquello sea o no parte de su rol. Hay una clara interdependencia de liderazgo dentro de las escuelas. Estas interdependencias se pueden aprovechar para formar equipos que aceleren la resolución del trabajo de liderazgo.

La investigación sobre el liderazgo para la mejora y las perspectivas académicas asociadas sugieren de manera sistemática que la creencia tradicional en un director escolar heroico que asume la responsabilidad de mejorar una escuela, no solo es obsoleta sino también inexacta (Harris et al., 2003). El éxito escolar depende principalmente de la aptitud de los líderes escolares para aprovechar y desarrollar las capacidades de liderazgo de los demás en aras de responder de manera más efectiva a los contextos escolares de la forma más estratégica. Hopkins et al. (1994) destacan sucintamente seis condiciones claves que parecen haber perdurado con el paso del tiempo: formación del equipo docente, participación, indagación y reflexión, liderazgo, coordinación, y planificación colaborativa. Claramente, el liderazgo en pos de la mejora escolar es un esfuerzo inclusivo que solo se logra mediante un trabajo de equipo estratégico y adaptado a la situación.

Liderar en pos de la mejora continua de la escuela

Parte de la transición de liderar la eficacia a liderar la mejora, requiere de un giro conceptual. Se trata de transitar desde un estado actual (es decir, nuestra escuela es lo suficientemente buena y podemos simplemente seguir haciendo lo que hacemos) a descubrir cómo alcanzar un estado mejor (es decir, podemos mejorar nuestro desempeño actual).

Hemos puesto de relieve algunas de las investigaciones sobre el liderazgo escolar eficaz y el liderazgo en pos de la mejora escolar, pero queremos abordar brevemente un tema relacionado; se trata de una breve reflexión acerca de lo que significa la mejora en términos profesionales para un director escolar. Al analizar la noción de mejora continua hace aproximadamente tres décadas, Schon (1971) afirmó: “Debemos ser capaces no solo de transformar nuestras instituciones en respuesta a situaciones y requisitos cambiantes, sino invertir y desarrollar instituciones que funcionen como ‘sistemas de aprendizaje’, es decir, sistemas capaces de lograr su propia transformación continua” (págs. 15-16).

En suma, los directores escolares que intentan liderar la mejora organizacional deben diseñar un sistema de aprendizaje en el que, junto con los líderes escolares y los profesores, desarrollen e implementen políticas y estrategias que promuevan la reflexión, el aprendizaje y las prácticas modificadas.

En base a su revisión de la literatura de investigación en diferentes disciplinas, que abarca las organizaciones sin fines de lucro, empresas con fines de lucro, distritos y escuelas, Smylie (2010) sostiene que la mejora continua puede contribuir a que las organizaciones se “adapten mejor a los entornos cambiantes para reducir la necesidad de introducir cambios radicales y para moderar las tensiones y los costos de los cambios significativos cuando es necesario implementarlos” (pág. 60). Los modelos de procesos para liderar la mejora continua son de distinta complejidad, partiendo con el Ciclo de Shewart (1939) que es un modelo relativamente sencillo consistente en “Planificar-Hacer-Estudiar-Actuar”. Independientemente del ciclo, Smylie (2010) hace hincapié en la importancia de las siguientes ocho características necesarias para liderar efectivamente la mejora continua de la escuela:

1. El proceso es periódico y continuo.
2. El trabajo está orientado hacia un cambio incremental, no una transformación drástica.
3. Los participantes toman parte en intercambios estratégicos y deliberados, en el establecimiento de metas y en la acción.
4. El proceso exige actividades tanto proactivas como reactivas.
5. El cambio se focaliza en la escuela en su totalidad.
6. Todos los miembros de la escuela están incluidos en el proceso.
7. La iniciativa en pos del cambio sigue orientada hacia la misión educativa y los valores fundamentales.
8. Finalmente, el trabajo es parte integral de la misión, identidad, diseño y funciones básicas de la escuela.

En muchos sentidos, estas características captan la puesta en práctica de la literatura de investigación antes analizada.

Liderazgo para el cambio escolar

A medida que fue evolucionando el contexto de las políticas y que la necesidad de mejorar los resultados de los estudiantes marginados fue cobrando mayor urgencia, el campo de la educación comenzó a cuestionar el ritmo de las iniciativas en pos de la mejora escolar dado el impacto que tienen las escuelas de bajo desempeño en la perpetuación de los resultados escolares y en las oportunidades para la vida. Los niveles de pobreza, la pertenencia a una minoría étnica y la lengua materna de los estudiantes están asociados con las escuelas de bajo desempeño que tienen problemas para superar las inequidades sociales de larga data. En consecuencia, los investigadores (por ejemplo, Murphy & Meyers, 2008) y los encargados de formular políticas (por ejemplo, Schueler, 2018) comenzaron a reflexionar acerca de las estrategias que podrían implementarse para lograr mejoras rápidas y sustanciales del desempeño estudiantil en las escuelas de bajo desempeño. Sostenemos que el liderazgo para el cambio escolar difiere del liderazgo para la mejora en cuanto a la naturaleza drástica y rápida del cambio positivo: aúna un ritmo rápido de transformación con un nivel drástico de mejora (Meyers, Redding, Hitt y McCauley, 2017).

Un reciente y considerable financiamiento federal hecho en Estados Unidos, incluidos miles de millones de fondos federales por parte de las ahora inexistentes “subvenciones para la mejora escolar”, así como las posteriores promulgaciones de políticas locales centradas en la transformación de las escuelas, sugieren una intensificación de los esfuerzos en favor de una rápida mejora del desempeño en las escuelas de bajo desempeño (Duke, 2015). Sin embargo, debido a la naturaleza continua y aparentemente insoluble de desempeño descendido, es posible concluir que hay muy pocos ejemplos de escuelas que estén realmente transformándose e incluso menos escuelas que siguen creciendo (Hitt & Meyers, 2018).

La Junta Regional de Educación del Sur identificó lo que muchos consideran el meollo del problema: “Las escuelas transformacionales requieren de directores transformacionales. Tenemos que asegurarnos que en todas las escuelas de bajo desempeño haya un director sobresaliente, un líder superior con las destre-

zas necesarias para marcar una diferencia en circunstancias altamente disfuncionales” (Schmidt-Davis & Bottoms, 2012, pág. i). Cada vez disponemos de más evidencia en relación a lo que parece diferenciar a “un director transformacional” (o en pos del cambio) de los demás: los líderes transformacionales, cuando son eficaces, deben hacer más, incluido inspirar a los profesores, estudiantes y padres y madres que no suelen experimentar altos niveles de desempeño (Duke, 2015). Al mismo tiempo deben ser emprendedores, apasionados, compasivos y exigentes (Schmidt-Davis & Bottoms, 2012), además de capaces de manejar las exigencias de rendición de cuentas y el bienestar socioemocional en forma simultánea (Peck & Reitzug, 2014). Sin embargo, gran parte de los supuestos sobre las acciones, prácticas, conocimientos y habilidades que deberían tener los directores transformacionales adolecen de una falta de pruebas empíricas. Se requieren más investigaciones, dada la importancia de seguir aprendiendo acerca de cómo un director puede liderar o facilitar la transformación de una escuela, aparte de ser utilizada como una intervención política (por ejemplo, Subvenciones para la Mejora Escolar [Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2010]).

En consecuencia, recientemente realizamos una revisión de la literatura para identificar aspectos del liderazgo de los directores transformacionales particularmente relevantes para una rápida mejora de las escuelas de bajo desempeño (Meyers & Hitt, 2017). Con la salvedad de que la literatura de investigación sobre directores escolares transformacionales es poco robusta y que contamos con estudios de caso que, en su mayor parte, carecen de criterios para demostrar que ha habido una transformación sostenida, identificamos una serie de ámbitos que se traslapan considerablemente con las prácticas más sólidas de las escuelas efectivas y de la literatura sobre la mejora escolar. Dichos ámbitos incluyen lo siguiente: establecer una visión centrada en altas expectativas académicas; crear oportunidades para que los docentes se desarrollen y crezcan; focalizarse en mejorar la cultura y la pedagogía, especialmente en lecto-escritura y matemáticas; utilizar los datos para tomar decisiones administrativas y pedagógicas estratégicas; focalizarse en promover la mejora de la enseñanza y desarrollar relaciones auténticas con los apoderados y la comunidad. En relación a estos ámbitos en

particular lo que los diferencia notablemente en el marco de la mejora escolar, es el ritmo y la intensidad con que deben ser puestos en práctica. Las escuelas de bajo desempeño histórico y la depresión económica, social y contextual relacionadas probablemente exigen esfuerzos más concentrados y urgentes para lograr el cambio.

Otros ámbitos de dicha revisión de la literatura nos pueden brindar más información acerca de cómo funcionan los directores transformacionales que lideran un proceso de cambio. Uno de ellos –muy citado por los investigadores– es el remezón inicial o cambio en el clima escolar denominado “ganancias rápidas” o cambios iniciales que simbolizan el cambio. Las ganancias rápidas incluyen acciones como embellecer el campus escolar que son de gran impacto y visibles para los grupos de interés (Meyers & Hitt, 2018). Sin embargo, la visión y el liderazgo estratégico solo se ejercen de manera auténtica cuando el director es capaz de “identificar, analizar y responder a las causas del deterioro y el fracaso escolar” (Meyers & Hitt, 2017, pág. 46). Frente a la ausencia de fórmulas o guías para determinar las razones del bajo desempeño de una escuela, se requiere de un director cualificado para identificar las necesidades más apremiantes de la escuela y formular una respuesta reflexiva y estratégica (Duke, 2015).

La literatura también sugiere que los directores o directoras transformacionales pueden ser expertos en navegar las políticas restrictivas. Las escuelas que dirigen han sido limitadas institucionalmente por políticas, a menudo reales, pero a veces mal comprendidas o imaginadas que, de ser aceptadas, pueden inhibir la implementación de cambios imperativos en aras de cumplir exitosamente con los objetivos organizacionales, pedagógicos y de aprendizaje.

Los directores transformacionales ejercen un liderazgo que “rompe los grilletes” (Hess, 2013) para innovar, empujando los límites de las políticas y las operaciones estándares para encontrar nuevas formas de avanzar que se ajusten mejor a las necesidades contextuales de sus escuelas. Este estilo de toma de decisiones lleva a los directores a adoptar decisiones en forma unilateral en tiempos de crisis y luego a cultivar nuevamente a otros líderes cuando el tiempo y las circunstancias lo permiten, tema que analizaremos más adelante (Meyers y Hitt, 2017). Adicionalmente, la investigación emergente destaca la importancia de la

inteligencia emocional. Los líderes transformacionales tienen la capacidad para recurrir a su inteligencia emocional en aras de mejorar el funcionamiento organizativo de las escuelas. También influyen en los demás, inciden positivamente en las situaciones para alcanzar mejores resultados, motivan e inspiran a otros y demuestran una aguda autoconciencia (Hitt, Meyers, Woodruff & Zhu, 2018). Es probable que cada uno de estos componentes del liderazgo en pos del cambio contribuya a que los líderes desempeñen sus acciones de liderazgo en forma contextualmente pertinente.

Los líderes transformacionales establecen un equilibrio fluido entre el apoyo y la rendición de cuentas que crea capacidades. En un momento, abundaron las historias de directores designados para “agitar las cosas” y lo hicieron despidiendo a la mayoría de los profesores. Sin embargo, las investigaciones revelan que los directores motivacionales efectivos identifican instancias de creación de capacidades entre la gran mayoría de los docentes existentes que se relacionan con la mejora sostenida (Hitt y Meyers, 2018). Los líderes que guían a sus escuelas hacia el cambio lo hacen para capitalizar el potencial de la mayoría de los maestros en vez de despedirlos. El liderazgo transformacional conlleva el reconocimiento de las fortalezas latentes de los docentes y su aprovechamiento (Hitt & Meyers, 2018). Las acciones para respaldar a los docentes incluyen el *coaching*, el mentoreo y la creencia general de que si se cuenta con los apoyos adecuados, la enseñanza puede mejorar. El liderazgo transformacional también incluye la rendición de cuentas y la expectativa de que los docentes aprovecharán los recursos que se les brindan y que la rendición de cuentas se puede traducir en recordatorios, plazos y cronogramas para lograr lo que se espera.

Finalmente, una diferencia importante entre el liderazgo transformacional y el liderazgo efectivo reside en cómo se distribuye el liderazgo. En el caso del liderazgo efectivo, así como en el liderazgo para la mejora escolar se hace constante hincapié en la distribución del liderazgo entre los grupos de interés. Los líderes formales, como por ejemplo los subdirectores, participan del liderazgo distribuido, pero quizás lo más importante es que los profesores, los equipos docentes, los padres e incluso los estudiantes también lideran. Hay supuestos relacionados.

En primer lugar, se espera que la visión, decisión o plan sean mejores porque varias personas participaron en su creación. Segundo, debido a que es producto de varias mentes, la visión, decisión o plan serán más fácilmente aceptados y adoptados por los profesores y el equipo docente. No obstante, la investigación inicial sobre el liderazgo en pos del cambio indica que, por lo general, los líderes transformacionales efectivos no distribuyen el liderazgo al inicio de la intervención y la reforma (Meyers & Hitt, 2017). Al momento de asumir el cargo, los líderes transformacionales crean un equipo de colaboradores competentes, pero también están conscientes de que dados los bajos niveles de capacidad inicial, la toma de decisiones debe quedar principalmente en manos de quienes 1) creen que los estudiantes y profesores son capaces de desarrollarse y 2) quienes poseen las capacidades preexistentes para contribuir a llevar esa visión a buen término (Hitt & Meyers, 2018).

Liderazgo que fomenta la transformación escolar (y la mejora)

Generalmente, el cambio escolar no se mantiene una vez que los logros alcanzan un determinado nivel, e incluso se retrocede (Duke, 2015). Parece que cuando los líderes se focalizan demasiado en las ganancias a corto plazo, el resultado puede ser una pérdida a largo plazo (Meyers & Smiley, 2017). La mejora sostenible incluye la naturaleza crítica de una orientación futura en la planificación (Meyers & Hitt, 2017). En términos de cambio sostenido, recientemente realizamos una revisión de la literatura de investigación al respecto (Hitt & Meyers, 2018) en que identificamos cinco ámbitos críticos: diseñar una visión inspiradora y objetivos eficaces a corto plazo basados en los datos; transformar la organización; liderar la pedagogía; ayudar a los profesores a progresar y evolucionar; insistir en una experiencia de aprendizaje de alta calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes y obtener apoyo para los socios. Cada uno de estos ámbitos incluye prácticas que requieren flexibilidad, monitoreo del progreso a corto plazo y ciclos de retroalimentación para estimular al director de la escuela y otros líderes a continuar con los esfuerzos en pos de la mejora y a hacer los ajustes iterativos según sea necesario.

Importancia de los sistemas para los líderes escolares

Todos los tipos de liderazgo escolar cuentan con innumerables prácticas para enfrentar diferentes situaciones y contextos. Se espera que los directores diagnostiquen de manera periódica los desafíos escolares y que respondan de manera rápida y precisa. Este nivel de funcionamiento ejecutivo, particularmente en un entorno de cambio, requiere de apoyos y *coaching* alineados. Dicho alineamiento va más allá de la escuela e incluye a los líderes sistémicos. Sin embargo, la literatura de investigación sobre la mejora escolar se focaliza principalmente en los líderes escolares. El análisis de los sistemas más amplios en los que operan es inconsistente y generalmente periférico a la mejora escolar (Daly & Finnigan, 2016). A medida que la investigación identifica cada vez más prácticas utilizadas por los líderes en circunstancias específicas, es necesario contar con estructuras de apoyo.

En los últimos años, los académicos y profesionales se han centrado crecientemente en el hecho de que los directores lideran dentro de sistemas escolares. Las implicancias que tienen las políticas, estructuras, apoyos y recursos nacionales y distritales para los directores, especialmente en las escuelas de bajo rendimiento, son sustanciales (Scott, Dunn y McCauley, 2017). De manera análoga al rol cambiante del director de escuela, en que este pasó de ser un simple administrador escolar a un líder pedagógico (Murphy, 1998), los líderes sistémicos establecen la visión y la misión de sus escuelas, los planes curriculares, los requisitos para la recopilación de datos e informes y brindan formación profesional (por ejemplo, Anderson, Leithwood y Strauss, 2010).

De esto se deduce en forma lógica que las estructuras organizativas a lo largo del continuo de los sistemas educativos deben cambiar. Hace casi una década, Baroody (2011) concluyó: “El cambio escolar exitoso también requiere un giro a nivel del distrito –cambios fundamentales en la forma en que los distritos conciben a las escuelas y les brindan apoyo” (pág. 1). Los profesionales han comenzado a identificar y abordar este tema. En lugar de dejar que los líderes escolares se las arreglen por su cuenta y hablar de “empoderamiento”, los líderes distritales han iniciado un examen concienzudo acerca de cómo deberían cambiar sus prácticas para apoyar mejor a los líderes escolares. Si bien los líderes escolares están en me-

por posición de entender lo que necesita una escuela, los líderes distritales están bien posicionados para brindar apoyos y recursos críticos, a fin de que los líderes escolares mejoren las escuelas.

La investigación sobre el liderazgo del distrito (y de los sistemas) ha seguido una trayectoria similar a la de los directores de escuelas que analizamos. Si bien la literatura de investigación ha arrojado lecciones importantes, es necesario tener en cuenta que la investigación sobre los sistemas educativos generalmente se ha llevado a cabo con posterioridad a la investigación sobre los directores/líderes escolares, lo que influye en el tenor de los temas investigados y en la interpretación de los resultados. Además, la literatura sobre el liderazgo escolar sistémico es mucho más escasa. No obstante, queremos destacar algunos aspectos de dicha literatura porque creemos que la calidad del liderazgo sistémico es fundamental para promover la mejora y/o el cambio escolar sostenido.

La identificación de diversas condiciones clave para la eficacia del director o directora escolar ha sido un aporte de la investigación sobre la efectividad distrital que subraya: el foco a nivel distrital en la calidad de la enseñanza, incluida una inversión en liderazgo educativo; uso de datos; fases de mejora escolar; comunidad profesional; formas nuevas y mejoradas de trabajar con las juntas directivas y las escuelas; y compromiso con la formación profesional (Leithwood et al., 2004). No obstante, muchas de estas mismas condiciones pueden ser perjudiciales para la autoeficacia del director (Leithwood, Strauss y Anderson, 2007), lo que sugiere que el liderazgo distrital debe tener objetivos claramente definidos y contar con los medios adecuados para alcanzarlos sin sobrecargar a las escuelas. Además, los diversos componentes del trabajo distrital podrían requerir de una menor focalización en el progreso o mejora lineal del sistema y una mayor consideración de los bucles interactivos de retroalimentación dentro del distrito y entre el distrito y las escuelas para impulsar respuestas contextuales (Rorrer, Skrla y Scheurich, 2009).

Para impulsar estas respuestas contextuales, un creciente cuerpo de investigación sugiere mejorar la comunicación interdepartamental entre el personal de la oficina central del distrito para brindarles a las escuelas recursos y estructuras alineados que ayuden a mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Honig, Copland, Rainey, Lorton y Newton, 2010). Por ejemplo, en algunos grandes distritos urba-

nos de los Estados Unidos hay un énfasis cada vez mayor en la formación de los directores. Estos distritos se esfuerzan por ubicar a los directores en las escuelas que mejor se adaptan a sus características (Turnbull, Anderson, Riley, MacFarlane y Aladjem, 2016) y dependen cada vez más de los supervisores de directores que son funcionarios distritales encargados de respaldar el desarrollo y la mejora de los líderes escolares. Este reconocimiento reciente del papel que desempeña el distrito en el liderazgo a nivel escolar y, por consiguiente, en los aprendizajes de los estudiantes (por ejemplo, Waters & Marzano, 2006) sugiere que es necesario introducir un giro, en relación al quehacer de los líderes distritales y a su modalidad de trabajo con las escuelas.

Por lo tanto, es probable que los distritos deban reconsiderar la alineación de su visión y apoyos en relación a las escuelas de bajo desempeño (Honig et al., 2010). Dicho enfoque podría resultar en una mayor comunicación a nivel del distrito y en brindar recursos más sofisticados o coordinados (Petersen, 1999). Esto podría incluir a supervisores de directores o roles similares que prioricen el *coaching* a nivel ejecutivo para respaldar y evaluar a los directores (Honig et al., 2010). El distrito “debería poder proporcionar orientación y rendición de cuentas para los equipos de liderazgo escolar a través del proceso de cambio” (Player, Hitt y Robinson, 2014, pág. 4). De esta manera, los distritos adaptan las respuestas a las necesidades de la escuela y del director. Dicha relación vertical de codependencia es fundamental para cultivar la cohesión y la sinergia (Fullan, 2006), especialmente en contextos de cambio (Lochmiller y Chesnut, 2017).

Reflexiones finales en base a la revisión de la literatura

La investigación sobre el liderazgo escolar se ha llevado a cabo principalmente en América del Norte y Europa Occidental, pero las políticas relacionadas en los países latinoamericanos todavía se encuentran en una etapa embrionaria (Weinstein y Hernández, 2016). Además, una reciente revisión sistemática de la literatura de investigación sobre líderes escolares en América Latina, aunque reconoce plenamente que el inglés no es la lengua principal en ninguno de esos países, su-

giere que existen oportunidades considerables para aprender más. La producción de conocimiento ha sido limitada y desigual. Y aunque en Chile existen muchos estudios, otras naciones carecen de estudios y/o publicaciones (Castillo y Hallinger, 2018). Sin embargo, una publicación de trece países latinoamericanos realizado a principios de siglo reveló que las escuelas efectivas tendían a manifestar muchas de las características que esperaríamos encontrar en escuelas dirigidas por directores de alta calidad, tales como una cultura escolar positiva, una pedagogía sólida y buenas relaciones con la comunidad (Willms & Somers, 2001)

Por lo tanto, aunque la forma en que se implementan las políticas y prácticas de liderazgo varía según el contexto, los aspectos fundamentales del liderazgo escolar de alta calidad pueden ser relativamente consistentes en todos los contextos, incluso internacionales (Willms y Somers, 2001).

El liderazgo en pos de la mejora escolar debe ser situacionalmente pertinente, ya que el liderazgo escolar es adaptable y se manifiesta a través de otros en diversas circunstancias y entornos o contextos (Day et al., 2009).

Las implicancias para la investigación, las políticas y las prácticas son del mismo tenor. Lo que se espera de los directores en pos del mejoramiento escolar y otros líderes de la mejora, la forma en que se evalúa su desempeño y cómo se los forma y apoya, debe variar en función de un liderazgo adecuado al contexto.

Tal como se expresa en este capítulo, el liderazgo adecuado al contexto implica la importancia de la planificación estratégica para avanzar hacia el éxito. Las lecciones aprendidas sobre los directores de escuelas efectivas indican claramente que la implementación de estrategias básicas de liderazgo es esencial para que las escuelas funcionen con una alta capacidad organizativa e incluye una visión y misión claras, un compromiso inquebrantable con una docencia rigurosa y la garantía de un clima de aprendizaje seguro.

La investigación también sugiere que estas estrategias fundamentales de liderazgo podrían ser insuficientes para todos los contextos escolares. La investigación sobre la mejora escolar redirige claramente a los directores de escuela para que desarrollen en forma deliberada las capacidades de liderazgo de los demás, incluidos los profesores. La distribución del liderazgo es fundamental para abordar los múltiples desafíos, probablemente intensos, que surgen en un entorno de mejora.

Por lo tanto, no basta con contar con un director heroico o carismático para mejorar una escuela. Dicho esto, hay unas primeras lecciones que arroja la investigación sobre directores de escuelas de bajo rendimiento con mejoras rápidas que procuran en una fase inicial distribuir de manera limitada el liderazgo entre un equipo que orienta a los demás hacia una nueva visión y que consigue que los adultos y estudiantes se comprometan con el aprendizaje, porque puede que ese compromiso no forme parte de la cultura escolar.

A medida que aumentan los niveles de compromiso y las capacidades dentro de la organización, los líderes en pos de la mejora no solo comienzan a participar en los procesos de toma de decisiones, sino que también buscan la forma de incorporar los puntos de vista de los demás y utilizar las fortalezas de los grupos de interés.

Las implicancias de tomar en cuenta el contexto escolar son varias, tanto a nivel escolar como del sistema. Por ejemplo, a nivel escolar, hay cada vez más iniciativas políticas formales en los Estados Unidos y Europa Occidental que hacen hincapié en la planificación de la mejora escolar (por ejemplo, Meyers y Van Gronigen, 2019). Dichos procesos de planificación requieren identificar correctamente los desafíos educativos más apremiantes para una escuela específica, mapear estratégicamente un camino a seguir para abordarlos, comprender hasta qué punto se ha logrado enfrentar dichos desafíos y reflexionar acerca de los pasos siguientes.

Este proceso iterativo tiene una dimensión intuitiva, pero muy a menudo los encargados de formular políticas y los profesionales, incluidos los directores escolares, asumen que las intervenciones o estrategias programáticas funcionarán simplemente porque se llevan a cabo. Sin embargo, lo esencial es que las soluciones se adapten adecuadamente a los problemas, que se evalúe el progreso y los desafíos restantes, para luego determinar los pasos a seguir. Detener la implementación socava el potencial de la mejora.

Este tema también tiene implicancias para los líderes sistémicos. Los líderes del distrito pueden proporcionar apoyo auténtico y muy necesario para los directores a través del suministro de recursos y perspectiva para abordar las diferentes necesidades de las escuelas.

Los directores solo pueden sostener la mejora escolar si disponen de los recursos y el respaldo para abordar sus desafíos educativos más críticos. Los directores, al igual que los profesores, también prosperan cuando la formación profesional y el crecimiento están integrados a su práctica, y los líderes distritales pueden desempeñar este papel. Además, los líderes sistémicos deben reconocer que la rotación de directores y docentes puede ocurrir en cualquier momento y que el sistema debe estar preparado para ofrecer una respuesta adecuada basada en el contexto y en tiempo real.

Lo anterior exige un nivel de liderazgo proactivo a nivel del sistema, tanto en términos de respaldo para el cambio como de preparación para mantener la mejora.

En muchos sentidos, el hecho de que gran parte de la investigación sobre el liderazgo escolar provenga de países históricamente angloparlantes, le brinda a América Latina oportunidades y desafíos. Por un lado, el enfoque reciente en los países latinoamericanos de hacer mayor hincapié en el liderazgo pedagógico que en el liderazgo administrativo (Flessa, Bramwell, Fernández y Weinstein, 2018), le permite hacer uso de la documentación de un proceso similar al que se ha desarrollado en los Estados Unidos y otros países durante los últimos 40 años. Por otra parte, la complejidad del contexto latinoamericano en términos de tamaño de los países, riqueza y variedad de los sistemas educativos le brinda una profundidad a la complejidad contextual que probablemente no se da en los países angloparlantes. Las lecciones aprendidas de países como Brasil, Chile y México, que son los productores de investigación más prolíficos (Flessa et al., 2018), podrían no trasladarse tan fácilmente a países como Bolivia, Panamá y Venezuela. La dificultad de transferir políticas a través de diferentes contextos y a lo largo del tiempo, como analizamos con respecto a la situación estadounidense, invita a ser cautos al momento de considerar la introducción de políticas creadas en otras realidades (Flessa et al., 2018).

Sin embargo, por mucho que el contexto de las políticas pueda influir en quiénes son designados directores de escuela y en qué tan bien están preparados para liderar de manera efectiva, hay poca investigación que sugiera que las labores fundamentales del director de escuela varían considerablemente. El estudio sobre

el papel del director en cuatro ciudades latinoamericanas realizado por Anderson (2008) arrojó evidencia de que “los roles de liderazgo tanto comunitario como educativo son importantes para la eficacia escolar” (pág. 56). Los detalles sobre cada uno de estos liderazgos se alinean con gran parte de la investigación anteriormente citada. Ya sea que se trate de escuelas urbanas chilenas (Vanni, Bustos, Valenzuela y Bellei, 2018) o de escuelas rurales costarricenses (Camacho y Coto, 2018), gran parte de la labor fundamental de liderar las escuelas de manera efectiva parece ser relativamente consistente. El mayor desafío consistiría en asegurar que dichas lecciones estén integradas a la práctica cuando los límites contextuales y políticos nacionales y locales constituyen una barrera, están desalineados, o no respaldan *lo que sabemos que son* las mejores prácticas de un director o directora de escuela.

Referencias bibliográficas

- Abe, Y., Weinstock, P., Chan, V., Meyers, C., Gerdeman, R. D., & Brandt, W. C. (2015). How methodology decisions affect the variability of schools identified as beating the odds (REL 2015–071). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Midwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Anderson, J. B. (2008). Principals' role and public primary schools' effectiveness in four Latin American cities. *The Elementary School Journal*, 109(1), 36-60.
- Baroody, K. (2011). *Turning around the nation's lowest performing schools: Five steps districts can take to improve their chances of success*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI: College of Urban Development, Michigan State University.
- Brookover, W. B., & Schneider, J. (1975). Academic environment and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9.
- Camacho, H., & Coto, M. (2018). The negative influence of weak leadership in transforming a low-performing rural school in Costa Rica. In C. Meyers and M. Darwin's (Eds.) *International perspectives on leading low-performing schools* (pp. 105-126). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Castilla, F. A., & Hallinger, P. (2017). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225. doi: 10.1177/17411432117745882.
- Chapman, C., Reynolds, D., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2016). Effective school processes. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, & C. Teddlie (Eds.), *Routledge international handbook of educational effectiveness: Research, policy, and practice* (pp. 77–99). New York, NY: Routledge.
- Chenoweth, K., & Theokas, C. (2011). *Getting it done: Leading academic success in unexpected schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2016). *Thinking and acting systematically: Improving school districts under pressure*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Final report*. Nottingham, United Kingdom: University of Nottingham.
- Denton, C. A., Foorman, B. A., & Mathes, P. G. (2003). Perspective: Schools that “beat the odds.” *Remedial and Special Education*, 24(5), 258-261. doi: 10.1177/074193250302400501.
- Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.

- Edmonds, R., & Fredericksen, N. (1978). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Cambridge, MA: Center for Urban Studies, Harvard University.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206. doi: 10.1177/17411432117717277
- Francera, S., & Bliss, J. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 349–370. doi:10.1080/15700763.2011.585537
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113-122. doi:10.1007/s10833-006-9003-9
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48. doi: 10.1108/09578239210014306
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principals' role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(5), 5-44. doi:10.1177/0013161X96032001002
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principals' role in school effectiveness, 1980– 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157–191. doi: 10.1080/0924345980090203
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 654-678. doi: 10.1177/1741143210379060

- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24. doi: 10.1177/1741143204039297
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi: 10.3102/0002831209340042
- Heck, R., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(3), 226-252.
- Hess, F. M. (2013). *Cage-busting leadership*. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi: 10.1080/15582159.2013.848706
- Hitt, D. H., & Meyers, C. V. (2018). Beyond turnaround: A synthesis of relevant frameworks for leaders of sustained improvement in previously low-performing schools. *School Leadership & Management*, 38(1), 4-31. doi: 10.1080/13632434.2017.1374943
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.

- Hitt, D. H., Meyers, C. V., Zhu, G., & Woodruff, D. (2018). Principal competencies that make a difference: Identifying a model for leaders of school turnaround. *Journal of School Leadership* 28(1).
- Honig, M. I., Copland, M. A., Rainey, L., Lorton, J. A., & Newton, M. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Central-Office-Transformation-District-Wide-Teaching-and-Learning.pdf>
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Herndon, VA: Continuum Books.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. (2012). *Ontario Leadership Framework with a discussion of the Leadership Foundations*. Ontario: The Institute for Education Leadership, OISE.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*. doi: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful school leaders transform low performing schools*. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. E., & Wahlstrom, K. L. (2004). *Review of the research: How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Strauss, T., & Anderson, S. E. (2007). District contributions to school leaders' sense of efficacy: A qualitative analysis. *Journal of School Leadership, 17*, 735-770.
- Lochmiller, C. R., & Chesnut, C. E. (2017). Preparing turnaround leaders for high needs urban schools. *Journal of Educational Administration, 55*, 85-102. doi:10.1108/JEA-11-2015-0099
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*, 370-397. doi:10.1177/0013161X03253412
- Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 22*(1): 38-56.
- Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2018). Planning for school turnaround: An analysis of the quality of principal-developed quick wins. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(3), 362-382. doi: 10.1080/09243453.2018.1428202
- Meyers, C. V., Redding, S., Hitt, D. H., McCauley, C., Dunn, L. (2017). *Four domains for rapid school improvement: A systems framework*. San Francisco, CA: Center on School Turnaround at WestEd.

- Meyers, C. V., & VanGronigen, B. A. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 261-278. doi: 10.1108/JEA-09-2018-0154
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Murphy, J. F. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management*, 18(3), 359-372.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). The characteristics of instructionally effective school districts. *Journal of Educational Research*, 81, 176–181. doi:10.1080/00220 671.1988.10885819
- Murphy, J., & Meyers, C.V. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J., & Torres, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177-197.
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. Reston, VA: Author.
- Peck, C., & Reitzug, U. C. (2014). School turnaround fever: The paradoxes of a historical practice promoted as a new reform. *Urban Education*, 49, 8–38. doi: 10.1177/0042085912472511
- Petersen, G. J. (1999). Demonstrated actions of instructional leaders: An examination of five California superintendents. *Education Policy Analysis Archives*, 7(18). Retrieved from <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/553/676>

- Player, D., Hitt, D. H., & Robinson, W. (2014). *District readiness to support school turnaround: A user's guide to inform the work of state education agencies and districts*. Retrieved from https://centeronschoolturnaround.org/wp-content/uploads/2018/04/District_Readiness_to_Support_School_Turnaround.pdf
- Reynolds, D., & Creemers, B. (1990). School effectiveness and school improvement: A mission statement. *School Effectiveness and School Improvement, 1*(1), 1-3.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. Auckland, New Zealand: University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.
- Rorrer, A., Skrla, L., & Scheurich, J. (2009). Districts as institutional actors in educational reform. *Educational Administration Quarterly, 44*, 307-358.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: International School Effectiveness and Improvement Centre.
- Schueler, B. (2018). A third way: The politics of school district takeover and turnaround in Lawrence, Massachusetts. *Educational Administration Quarterly*. doi: 10.1177/0013161X18785873
- Schmidt-Davis, J., & Bottoms, G. (2012). *Turnaround high school principals: Recruit, prepare, and empower leaders of change. High schools that work*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board (SREB).
- Schon, D. A. (1971). *Beyond the stable state*. Toronto, Canada: Norton Library.

- Scott, C., Dunn, L., & McCauley, C. (2017). Reframing turnaround: From a school initiative to a system initiative. In C. Meyers & M. Darwin (Eds.), *Enduring myths that inhibit school turnaround* (pp. 111-132). Charlotte, NC: Information Age.
- Shewhart, W. A. (1939). *Statistical method from the viewpoint of quality control*. Washington, DC: The Graduate School, Department of Agriculture.
- Smylie, M. A. (2010). *Continuous school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2005). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188. doi: 10.1111/j.1744-7984.2002.tb00008.x
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Sweeney, J. (1982). Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership*, 39, 346-352.
- Turnbull, B. J., Anderson, L. M., Riley, D. L., MacFarlane, J. R., & Aladjem, D. K. (2016). *The Principal Pipeline Initiative in action*. New York: The Wallace Foundation. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Building-a-Stronger-Principalship-Vol-5-The-Principal-Pipeline-Initiative-in-Action.pdf>
- U.S. Department of Education (2010). *Achieving dramatic school improvement: An exploratory study*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/offices/list/oepd/ppss/reports.html>

- Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, J. P., & Bellei, C. (2018). The role of leadership in improving low-performing schools: The Chilean case. In C. Meyers and M. Darwin's (Eds.) *International perspectives on leading low-performing schools* (pp. 149-170). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Waters, T., & Marzano, R. J. (2006). *School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement*. Denver, CO: McREL. Retrieved from http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/ASC/4005RR_Superintendent_Leadership.pdf
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2016). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 19(3), 241-263. doi: 10.1080/13603124.2015.1020344
- Willms, J. D., & Somers, M. (2001). Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.

Líderes escolares, maestros de la complejidad

Niclas Rönnsström y Pia Skott¹

Buscando mirar desde la práctica directiva real, el siguiente artículo plantea la necesidad de visibilizar a las escuelas como sistemas complejos de acciones y eventos no lineales e impredecibles, rasgos que ningún líder escolar debiera dejar de atender. Ello implica gestionar con equilibrio los múltiples factores que inciden en el quehacer diario de los directivos, con la misión y metas de la escuela. Desde la narrativa de líderes escolares exitosos en Suecia, los autores destacan algunos aspectos comunes de sus relatos: visión amplia y holística de la educación, una cuidadosa atención al contexto, conciencia avanzada del rol de la comunicación, una relación dialógica entre liderazgo y aprendizaje y, sobre todo, la capacidad de asumir la complejidad intrínseca de su tarea.

El creciente reconocimiento, pero también la reorientación con respecto a los roles esperados de los líderes escolares ha provocado un debate sobre la base de conocimiento del liderazgo escolar, es decir, lo que los líderes escolares deben saber y ser capaces de hacer cuando enfrentan los desafíos que implica la dirección de una escuela.

En los últimos años, las políticas, prácticas e investigaciones educativas han mostrado un renovado interés en el liderazgo escolar, al punto que algunos autores sugieren que estamos asistiendo a un cambio en el liderazgo (Wei, 2017). Este nuevo interés y creciente reconocimiento del liderazgo escolar y del rol de los

1. Académicos de la Universidad de Estocolmo, Suecia.

líderes escolares en la educación, se refleja en un clima de política global convergente orientada hacia un mayor desempeño y mejores resultados en las escuelas (Rönnsström, 2015).

Los líderes escolares ya no se conciben principalmente como administradores o burócratas. De ellos se espera que desempeñen roles claves con respecto al logro de los estudiantes, el desempeño de los docentes, el mejoramiento y la reforma escolar efectiva, dado que se les considera actores locales que pueden transformar las políticas en prácticas (véase Robinson et al, 2009; Leithwood y Riel, 2003; Hallinger, 2015; Leithwood et al, 2008).

En muchas naciones, los líderes escolares son cada vez más contratados, entrenados, evaluados y formados en función de normas estandarizadas o institucionalizadas de liderazgo escolar extraídas de investigaciones centradas en el vínculo performativo entre el liderazgo escolar y el rendimiento de los estudiantes.

Sin embargo, este enfoque ha generado críticas porque la base de conocimiento y la mayor estandarización del liderazgo escolar tienden a desconocer el hecho de que este liderazgo está marcado por la complejidad organizacional y los contextos específicos de las escuelas. Esto produce tensiones entre los modelos estandarizados de liderazgo escolar y las prácticas reales de liderazgo asociadas a los diferentes contextos legales, materiales, socioculturales y locales de las escuelas, y motiva la investigación del liderazgo escolar para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los líderes escolares específicos que enfrentan los desafíos cotidianos de las escuelas complejas.

En este capítulo, analizamos las narrativas de directores experimentados que enfrentan crecientes expectativas para adoptar un liderazgo orientado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su trabajo.

En la primera sección, estudiamos brevemente el progresivo interés global por el liderazgo escolar para la enseñanza y el aprendizaje -o liderazgo pedagógico- y su creciente institucionalización en el mundo. En la segunda sección, prestamos atención a las respuestas críticas a los modelos generales de liderazgo escolar resultantes de la investigación meta analítica o sintetizadora y profundizamos en la necesidad de visibilizar la complejidad del liderazgo escolar y su dependencia respecto del contexto. En la tercera sección, definimos lo que entendemos por

complejidad organizacional, como un rasgo fundamental de las escuelas y una condición básica para el liderazgo escolar. En el resto del capítulo analizamos las narrativas de tres directoras de escuelas desafiantes suecas en relación a lo que hacen, saben y enfrentan con respecto a las expectativas del liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje en su labor cotidiana. En nuestra atención analítica a las narrativas de líderes escolares sugerimos que hay razones para definir el liderazgo escolar como el arte de dominar la complejidad y a los líderes escolares exitosos como maestros de la complejidad.

1. De los modelos orientados al desempeño a los requerimientos institucionales

Desde comienzos del siglo XXI, una pregunta general ha dominado la investigación sobre el liderazgo escolar: ¿qué hacen los líderes escolares exitosos y qué podemos saber al respecto? (Leithwood y Riehl, 2003). En los diferentes enfoques que pretenden aclarar esa interrogante se puede identificar otra tendencia dentro del campo de investigación del liderazgo y la gestión educativa, a saber: la investigación metaanalítica y sintetizadora que toma muestras de investigaciones anteriores con el objeto de llegar a un conocimiento general de lo que hacen los líderes escolares exitosos o lo que deben hacer si quieren tener éxito (Marzano et al, 2005; Robnsson et al, 2009, Leithwood y Seashore Lewis, 2011, Leithwood et al, 2008; Pashiardis & Johansson, 2016).

John Hattie et al (2014) observaron cómo la investigación metaanalítica o sintetizadora en educación pasó de ser un foco de interés de unos pocos investigadores con orientación estadística, para transformarse en un campo investigativo a nivel mundial en la última década. Este desarrollo exponencial fue provocado por un creciente descontento entre los encargados de las políticas y los críticos del sistema escolar, porque los investigadores en educación tendían a evitar generar un conocimiento general sobre lo que funciona en la educación y, por ende, a informar a los formuladores de políticas y educadores (Pring, 2015).

Si pretendemos exigir un mayor rendimiento y mejores resultados de nuestras escuelas, parece justo dotar a los educadores del conocimiento que requieren para asumir nuevos desafíos en sus centros educativos. En ese sentido, la investigación no solo debe informar sobre la vida en las escuelas, sino que también debe ser útil para los profesionales de la educación, ya que se espera que realicen sus tareas basados en datos empíricos (Rönström, 2018). En el campo del liderazgo y la gestión educativa, el enfoque principal en los últimos años ha estado en las relaciones directas, indirectas o mediadas entre el liderazgo escolar y el trabajo de los líderes escolares, por un lado, y el aprendizaje o el logro estudiantil, por el otro.

No es exagerado afirmar que el vínculo performativo entre el liderazgo escolar y el rendimiento estudiantil ha sido un interés dominante en la investigación de los últimos años. La investigación sintetizadora o metaanalítica del liderazgo escolar ha aportado un conocimiento general en términos de descripciones de las estrategias que adoptan los líderes escolares exitosos, tales como, construir visiones y establecer rumbos para la escuela; enfocarse y participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; promover una formación profesional orientada a las capacidades de enseñanza y aprendizaje; gestionar una organización escolar efectiva, y desarrollar estrategias para construir relaciones con actores y entornos externos (Wei, 2017).

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, la investigación sobre el liderazgo en la educación solía estar marcada por discursos económicos y empresariales que dejaban de lado aspectos esenciales de la educación. Ello se debió en parte al supuesto de que no existen diferencias sustanciales entre las instituciones prestadoras de servicios en la sociedad y el liderazgo en diferentes organizaciones. La nueva gestión pública fue un movimiento que promovió la movilización de diferentes organizaciones en los sectores público y privado (Eriksen, 2001; Hood, 1991). Algunos críticos se quejaron de que la investigación sobre el liderazgo y los modelos de liderazgo se había vuelto demasiado tecnocrática y más adecuada a las necesidades de los consultores empresariales que a las de los educadores y líderes escolares. Morrison (2001, p. 367), por ejemplo, se quejó de que los discursos de índole empresarial referidos a la educación y el liderazgo educativo eran “una apología de un tema académico, intelectualmente muerto, metodológicamente

descuidado y guiado por un afán de moda”. Los críticos afirmaron que la base de conocimiento del liderazgo escolar y la investigación del liderazgo escolar deben tener en cuenta aquellos aspectos que son esenciales para las tareas, los procesos y las prácticas de las escuelas.

La investigadora sobre liderazgo educativo Viviane Robinson (2006) abogó por la importancia de *reanclar* el tema de la educación en el liderazgo escolar, porque las cualidades genéricas de las instituciones educativas solían descuidarse en la gran diversidad de modelos de liderazgo y enfoques de investigación que surgen de modelos económicos y visiones de mundo. Argumentó que era engañoso descuidar un rasgo tan evidente como el que las escuelas lidian esencialmente con la enseñanza y el aprendizaje, y que un rasgo tan fundamental debería ser prioritario en nuestra comprensión del liderazgo escolar y de la educación. Según Robinson, no se puede describir y explicar el liderazgo escolar exitoso, si no se toman en cuenta las tareas principales y los procesos centrales de las escuelas. En su opinión, la investigación sobre el liderazgo escolar no solo debe centrarse en lo que hacen los líderes, sino también en cómo el liderazgo escolar se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje.

El llamado de Robinson y otros (véase Hallinger, 2015; Leithwood et al, 2008), para un enfoque del liderazgo escolar vinculado a la enseñanza y el aprendizaje, da cuenta de un nuevo anclaje del tema educativo en el liderazgo de una escuela, el cual ha tenido repercusión mundial. Una expresión de esto es el avance de la gestión educativa o el liderazgo como *el* modelo global para el liderazgo pedagógico o, como argumenta el investigador Philip Hallinger (2015), el paso de ser un modelo entre otros a (más o menos) una necesidad de líderes escolares en escuelas cada vez más orientadas al desempeño. Entre las tendencias mundiales en liderazgo educativo y gestión que han surgido en las últimas décadas, pocas han sido más significativas y perdurables que el esfuerzo por comprender mejor el vínculo performativo entre los líderes escolares y el liderazgo escolar, por un lado, y el rendimiento estudiantil y los resultados, por otro. Philip Hallinger (2015) y Viviane Robinson (2009) son ambos defensores del liderazgo pedagógico y argumentan que es insuperable con respecto al liderazgo escolar y sus vínculos performativos con la enseñanza y el aprendizaje.

Hallinger (2015) argumenta que la investigación sintetizadora reciente en la literatura global sobre liderazgo educativo, respalda la opinión de que el liderazgo pedagógico ha demostrado tener el mayor impacto verificado empíricamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, Bell et al. 2003; Hallinger, 2015; Leithwood et al. 2008; Robinson et al. 2009; Southworth 2003). Concluye que los hallazgos recientes destacan tres principales vías para los líderes escolares que buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes: definir la misión y los objetivos, diseñar estructuras y procesos académicos y desarrollar a las personas. La OCDE (2016) hace una afirmación similar sobre el liderazgo pedagógico en términos de su valor para mejorar las prácticas docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, recomendando a los países que mejoren y fomenten el desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico. Robinson et al (2009) concluyen en su metaanálisis de investigación sobre el liderazgo escolar que el impacto del liderazgo pedagógico en el rendimiento de los estudiantes es más fuerte si se compara con otros modelos. Asimismo, Robinson et al (2009) sugieren cinco dimensiones del liderazgo escolar que inciden en el aprendizaje de los estudiantes: establecer metas y expectativas; recursos estratégicos; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza; promover y participar en el desarrollo y aprendizaje profesional de los docentes; y, asegurar un ambiente ordenado y apoyador. Sin embargo, la caracterización del liderazgo pedagógico que formula Robinson es solo uno de los muchos marcos para un liderazgo de este tipo.

El liderazgo pedagógico, tal como lo entendemos, no es una teoría de liderazgo unificada o un programa de investigación específico que gira en torno a una característica claramente definida del liderazgo escolar. Se trata más bien de un marco que une modelos de liderazgo y enfoques de investigación, debido a que operan en un terreno común o a que guardan cierta familiaridad. El liderazgo pedagógico asume que lo que es esencial para la educación también debe serlo para el liderazgo educativo. Por ende, la enseñanza de los docentes y el aprendizaje y el logro académico de los estudiantes adquieren un lugar preponderante. El liderazgo pedagógico implica un compromiso con el vínculo performativo entre los líderes escolares más el logro y el aprendizaje de los estudiantes. Dichos vínculos pueden ser directos, indirectos o mediados. O,

como lo expresa Robinson (2009), mientras más líderes escolares enfoquen su atención en el quehacer central de la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su influencia en los resultados de los estudiantes. En este capítulo nos interesamos principalmente por el liderazgo pedagógico, porque es un claro ejemplo de cómo la investigación metaanalítica o sintética apuntan al conocimiento general sobre lo que hacen los líderes escolares exitosos, o lo que deberían hacer si quieren tener éxito.

El creciente interés en el vínculo entre el liderazgo escolar y el aprendizaje de los estudiantes, no solo se refleja en la investigación sintética o metaanalítica, sino también en inversiones masivas en programas de capacitación de liderazgo escolar, cursos de formación continua y en el desarrollo de estándares de liderazgo en muchas naciones (Ingvarsson, 2006; Ylimäki, 2013; CEPPE, 2013; Wei, 2017; Young et al, 2017). Los líderes escolares son cada vez más reclutados, entrenados, educados y evaluados según criterios provenientes de modelos de liderazgo pedagógico. Hallinger (2015) parece tener razón sobre el hecho de que lo que alguna vez se consideró como un modelo de liderazgo entre otros se ha convertido de manera creciente en una necesidad para los líderes escolares. Argumentamos que el liderazgo pedagógico se ha convertido cada vez más en un requisito institucional para los líderes escolares y el liderazgo escolar, y este es definitivamente el caso en esas naciones (Australia, República de Corea, Canadá, China, Países Bajos, Gran Bretaña, Japón, Chile, Alemania y Estados Unidos) que han desarrollado estándares nacionales para el liderazgo escolar (CEPPE, 2013; Wei, 2017). Por ejemplo, los resúmenes de investigaciones recientes reflejan cómo la estandarización del liderazgo escolar se orienta hacia aspectos esenciales del liderazgo pedagógico, tales como: establecer metas y visiones para la escuela; liderar procesos centrales como la enseñanza y el aprendizaje; crear condiciones organizacionales para la enseñanza y el aprendizaje; promover culturas escolares de aprendizaje y colaboración centradas en la enseñanza y el aprendizaje; liderar y promover el desarrollo profesional centrado en el logro y el aprendizaje de los estudiantes; y establecer una buena relación con los actores claves externos y la comunidad (véase Ingvarson, 2006; CEPPE, 2013; Wei, 2017; véase también Young et al, 2017).

En consecuencia, los líderes escolares son cada vez más reclutados, entrenados, educados y evaluados según criterios estandarizados extraídos de modelos de liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje (liderazgo pedagógico), que se ha convertido en un componente central de las instituciones educativas. Es así como el liderazgo pedagógico ha pasado de ser un modelo, a convertirse en un requisito institucional para los líderes escolares. Es esta institucionalización del liderazgo pedagógico y cómo los líderes escolares responden a esta tendencia creciente, lo que orienta la investigación subyacente a este capítulo. Sin embargo, la investigación reciente sobre el liderazgo escolar destaca también otro rasgo esencial para el liderazgo escolar relevante para nuestro foco de investigación: la complejidad.

2. Visibilizando la complejidad y el contexto

En investigaciones recientes sobre liderazgo educativo o escolar, otros aspectos han surgido, aparte de la mayor orientación al rendimiento antes mencionada. Está ampliamente reconocido en la literatura educativa que las escuelas y la labor de los líderes escolares se están volviendo cada vez más complejas. Si bien la orientación al desempeño está bien cubierta en la investigación, la dimensión de complejidad del liderazgo escolar requiere más atención (Day et al, 2016). La investigación sintetizadora y la investigación metaanalítica, que apuntan al conocimiento general sobre una intervención exitosa o lo que funciona en educación, tienden a pasar por alto la dependencia respecto del contexto y la complejidad organizacional debido a que su objetivo es cumplir con los requisitos de generalización. Producto de lo anterior, gran parte de la investigación destinada a orientar a los responsables políticos y a los líderes escolares esquiva la complejidad cotidiana de la que no escapa ningún líder escolar, lo que, a su vez, puede desanimar a los líderes escolares que deseen orientar sus prácticas a partir de los frutos de la investigación o con estándares de liderazgo institucionalizados basados en la investigación.

La complejidad del liderazgo escolar suele abordarse en términos de tareas conflictivas o sobrecargadas. Con el tiempo se ha ido asumiendo que los líderes escolares (en muchos países, pero no en todos) educan de manera efectiva y

legítima a los estudiantes nuevos y con antecedentes diversos; que promueven tanto la inclusión como la normalización y el reconocimiento de las diferencias, a la vez que promueven la cohesión social y un sentido de comunidad. A ellos se les exige que respondan con cuidado y eficacia a todos y cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos con problemas de aprendizaje. Deben ser capaces de dominar las nuevas tecnologías, promover la digitalización y capacitar al personal y los estudiantes en el uso de las TIC con presupuestos limitados y recursos a menudo escasos; y también deben estar al día con los diferentes ámbitos de conocimiento y enfoques de enseñanza y aprendizaje que evolucionan a gran velocidad (Rönnström, 2012). Por otra parte, el carácter colectivo de los planes de estudio escolares y el creciente número de intereses que ejercen influencia en la política y la práctica educativas generan tensiones e incluso sobrecargas con respecto a las tareas de las escuelas y las responsabilidades de los líderes escolares.

La mayor orientación al desempeño en educación y liderazgo escolar, y la creciente complejidad de las escuelas dan lugar a tensiones relacionadas con la siguiente interrogante: ¿cómo puede la base de conocimiento general del liderazgo escolar, que en gran medida hace caso omiso de la incidencia del contexto y la complejidad organizacional de las escuelas, ser útil para líderes escolares que operan en escuelas determinadas por el contexto y cada vez más complejas? Es a la luz de esto que la creciente institucionalización de los modelos de liderazgo pedagógico ha suscitado críticas.

El investigador organizacional Larry Cuban (2013) opina que el liderazgo pedagógico es la visión ingenua y deslavada de que los directores escolares pueden arrojar polvos mágicos sobre las lecciones de los maestros y mejorar el rendimiento académico. Corremos el riesgo de que la investigación reciente sobre lo que sabemos acerca del liderazgo escolar exitoso generada por la investigación metaanalítica o sintetizadora, fomente visiones de las escuelas y del liderazgo escolar como fenómenos estables, lineales, heroicos y simples en lugar de dar cuenta de su complejidad. Si los líderes escolares se empeñan en aplicar de manera irreflexiva los hallazgos de la investigación general en sus prácticas, corren el riesgo de dejarse llevar por mitos peligrosos en lugar de conocimientos

prácticos por una razón bastante simple: las descripciones generales de una dirección exitosa extraída de investigaciones en liderazgo escolar, pueden descuidar la complejidad de las escuelas y las condiciones cotidianas de este liderazgo.

Philip Hallinger (2018), uno de los principales defensores del liderazgo pedagógico, afirmó recientemente la necesidad de destacar el tema del contexto del liderazgo escolar y otros investigadores han hecho llamados similares, insistiendo en la necesidad de tomar en cuenta las complejidades escolares (Day et al, 2016; Leithwood et al, 2019; Hawkins y James, 2018). Leithwood et al. (2019, p. 6.) hicieron una relectura de una revisión de la literatura existente sobre el conocimiento general y ciertas afirmaciones bastante contundentes respecto del liderazgo escolar exitoso. Asimismo, hicieron un llamado a la cautela respecto de la generalización a la luz de los contextos –profesional y material, externo y legal– que inciden en los líderes escolares. En resumen, un líder escolar no puede confiar ciegamente en los resultados de la investigación porque tiene que abocarse a sus propios contextos específicos: “La pregunta central de un líder escolar siempre debe ser, *“bajo estas circunstancias, ¿qué debo hacer?”*”

Estos recientes llamados a investigar acerca de la incidencia del contexto y la complejidad son cruciales para la relevancia práctica de la investigación sobre el liderazgo escolar. Creemos que no prestar suficiente atención a la complejidad del liderazgo escolar puede hacer que parezca un fenómeno engañosamente fácil en la teoría, la investigación y las políticas, en circunstancias de que se trata de un asunto complejo, a menudo intrincado e impredecible para los líderes escolares que deben lidiar con ella a diario. Harris (2004, p. 3) comenta: “Es interesante que, pese a una infinidad de estudios sobre liderazgo escolar, sigan existiendo brechas significativas en la base de conocimiento”. Creemos que esta brecha puede abordarse, al menos en parte, de manera productiva prestando atención a la complejidad organizacional como un rasgo fundamental de las escuelas y el liderazgo escolar. Concordamos con los autores que insistieron en la necesidad de reanclar la educación en el liderazgo educativo, pero también pensamos que es preciso incorporar la complejidad organizacional de las escuelas y su dependencia con el contexto a nuestra comprensión del liderazgo escolar. ¿Qué queremos decir con esto?

3. Complejidad organizacional: una condición fundamental pero subestimada

Las escuelas modernas y la educación se están volviendo crecientemente complejas por varios motivos. Entre ellos, un cambio profundo en la sociedad moderna provocado por la globalización, la modernización, el individualismo, la digitalización, el rol creciente de la economía y los cambios en la vida laboral. Sin embargo, la complejidad no es solo una condición creciente del liderazgo escolar debido al cambio social y educativo. Opinamos que la complejidad organizacional de las escuelas es un rasgo fundamental. Y esta complejidad de las escuelas y del liderazgo escolar, lo que ha hecho que algunos académicos del ámbito educativo recurran a la teoría de la complejidad para sus análisis, ya que las escuelas pueden ser concebidas esencialmente como sistemas complejos de acciones y eventos no lineales e impredecibles (Weick, 1976; Morrison, 2002; Kershner y MacQuilan, 2008; Hawkins y James, 2018). Creemos, en sintonía con los académicos antes mencionados, que la complejidad merece una atención especial. Más aún, pensamos que nuestra incapacidad de reconocer la complejidad en la investigación, la formulación de políticas y el ejercicio del liderazgo escolar puede llevar a malinterpretaciones en la investigación, las políticas y las prácticas.

En nuestra breve caracterización de la complejidad en esta sección, partimos principalmente de una visión general de la investigación sobre la complejidad (Hawkins y James, 2018) y la teoría de la comunicación (Rönström, 2011). Pero ¿qué significa que la complejidad organizacional sea un rasgo fundamental?

Una entidad, como es el caso de las escuelas, se considera compleja cuando las transacciones entre sus elementos constitutivos o individuos no pueden reducirse a descripciones de los elementos o individuos reales. Una descripción cabal de todos los elementos e individuos que componen una escuela, no puede dar cuenta de todas las cosas posibilitadas y creadas como condiciones o resultados de transacciones entre los individuos. Las escuelas se caracterizan por sus relaciones y transiciones intensas y frecuentes entre sus integrantes, y la simple observación de que gran parte de lo que sucede en las escuelas depende de una comunicación humana compleja, es una manifestación de la complejidad organizacional.

De hecho, las escuelas existen como resultado de la comunicación humana y se definen en términos de patrones complejos de significado que tendemos a dar por sentados. Más aún, las transacciones en las escuelas no solo son frecuentes e intensas sino también diferentes en su tipo (emocional, social, cognitivo, físico, comunicativo, formal, informal, planificado, espontáneo, entre otros). El grado de complejidad en una escuela específica varía según la sintonía, la disonancia o las relaciones conflictivas entre sus integrantes, y en la medida en que sus diferentes elementos actúan de manera concertada.

Las transacciones y relaciones en las escuelas también son difíciles de controlar y determinar; a menudo son intencionales, a veces deliberadas, pero en otras ocasiones, reactivas o espontáneas. La heterogeneidad de las transacciones entre los individuos que componen una escuela se suma a las dificultades de interpretación y predicción de resultados y consecuencias. De hecho, las transacciones complejas son indeterminadas y son difíciles (en principio y en la práctica) de cubrir con regularidad, como causas y efectos claramente identificados y aislados. Por ese motivo, los líderes escolares evitan concluir que la investigación reciente sobre el liderazgo escolar exitoso puede proporcionar herramientas simples y confiables para una intervención exitosa en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La complejidad organizacional de la escuela implica que las intervenciones previstas no siempre se traducen en los efectos previstos. Las intervenciones menores pueden tener efectos enormes, las intervenciones mayores pueden pasar desapercibidas. Algunas intervenciones dan como resultado los efectos previstos al día siguiente y otras al año o a la década siguiente.

Las escuelas complejas están formadas por personas que cambian como resultado de sus transacciones con otras personas. Este es un aspecto importante que separa la interacción de la transacción. Las escuelas no están formadas por individuos fijos y controlables que simplemente interactúan entre sí. Más bien, realizan transacciones y cambian como resultado de sus transacciones. Por lo general, las transacciones comunicativas entre individuos dependen de intenciones y acciones complejas y dan como resultado algunos efectos intencionados, pero también muchos que no lo son. Además, los roles funcionales engañosamente simples de “líder escolar”, “docente” y “estudiante” dependen de una heterogeneidad de individuos que se suman a la complejidad organizacional.

Las escuelas complejas también participan en relaciones transaccionales con otras instituciones u organizaciones y con la comunidad circundante. Esto significa que los límites entre las escuelas y sus contextos exteriores son difusos. Por lo tanto, la complejidad organizacional de las escuelas se puede entender en términos de heterogeneidad, transacción, multidimensionalidad, intensidad, unificación individual, sintonización organizacional y la indeterminación de significado, acción y efectos.

Los líderes escolares no pueden obviar la complejidad organizacional; por eso es importante reconocer este aspecto del liderazgo escolar a la luz de las crecientes expectativas sobre los líderes escolares con respecto a su capacidad para liderar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esta comprensión de las escuelas como entidades organizativas complejas resuena bien con la caracterización ampliamente reconocida de las organizaciones escolares como sistemas débilmente acoplados (Weick, 1976; Orton y Weick, 1990). Coincidimos con Lumby y English (2009) que sugieren que el líder escolar también debe ser visualizado como una entidad compleja. Argumentan que muchos investigadores dentro del campo parecen confiar en una visión engañosamente fija y unificada de las identidades de los líderes que difumina la visión de las complejidades y el carácter permanente de la formación de identidad de los líderes escolares.

Hay otro aspecto que debemos destacar con respecto a la complejidad organizacional de las escuelas, dimensión clave para las tareas, visiones y objetivos que les asignamos escuelas. Lo denominamos *imaginario social* de las escuelas y la educación; algo que es parte de nuestra realidad social e incumbe a casi todos los miembros de la sociedad. Las tareas y los objetivos de las escuelas son peculiares respecto de otros prestadores de servicios de la sociedad, y para poder reanclar la educación en el liderazgo educativo, debemos ser capaces de comprender el imaginario social de las escuelas y de la educación.

Un imaginario social es la forma en que los integrantes de la sociedad imaginan su realidad social y sus relaciones, orden e identidades (Taylor, 2004; Rönnsström, 2015). Los imaginarios sociales funcionan como antecedentes y añaden legitimidad a nuestras prácticas en la sociedad. Capturan cómo las personas están

unidas en la sociedad y lo que una persona puede esperar de otra. Los imaginarios sociales modernos son esenciales para nuestras vidas y escuelas y para la labor que se espera de los líderes escolares.

La sociedad moderna se basa en imaginarios sociales como la economía, la democracia y nuestra pertenencia a una nación. No podemos comprender plenamente las funciones y tareas de las escuelas sin tales imaginarios ya que están íntimamente vinculados. Los imaginarios sociales modernos comenzaron como ideas hace siglos, pero se han convertido gradualmente en nuestra realidad social. Los imaginarios sociales pueden descifrarse en los objetivos y las funciones de las escuelas y en el trabajo esperado de los líderes escolares. Por ejemplo, el sistema escolar sueco se basa en los imaginarios sociales que sostenemos como componentes de la sociedad moderna.

La Ley de Educación de Suecia (2010: 800) y el plan de estudios nacional (Agencia Nacional de Educación, 2011) estipula que las escuelas deben fomentar un deseo de aprender a lo largo de toda la vida; fomentar el respeto por los valores democráticos y los derechos humanos; educar a ciudadanos responsables que puedan elegir y ejercer su influencia; defender la integridad, la igualdad y la libertad de las personas; mejorar la igualdad de género en la sociedad; fomentar la singularidad de los individuos; mejorar la capacidad de vivir con diversidad cultural; promover el patrimonio cultural de la nación sueca; preparar a los estudiantes para la vida laboral y la economía e impartir todos los conocimientos que los miembros de la sociedad requerirán en sus vidas (Agencia Nacional de Educación, 2011, pp. 9-21).

El carácter imaginario de la educación significa que las tareas y actividades en las escuelas dependen de contextos más amplios de interconectividad humana en la sociedad que se extienden más allá de la vida escolar. El carácter imaginario de las escuelas se suma a la complejidad organizacional. Dependen de la imaginación social porque vinculan las prácticas dentro de las escuelas con las prácticas fuera de ellas, en diferentes ámbitos sociales y en contextos más amplios de interconectividad humana. Sin embargo, estas relaciones son imaginarias en el sentido de que no se pueden experimentar en escuelas concretas; tienen que ser imaginadas, pero de una manera que impregna la vida cotidiana en las escuelas. En resumen,

se supone que las escuelas vinculan a los individuos con la sociedad, el presente con el futuro y aseguran la continuidad de la sociedad mediante una educación de alta calidad para las generaciones que vienen. Es el carácter imaginario de la escuela y la educación lo que impulsa la responsabilidad pública y, en muchos casos, las exigencias de los diferentes grupos de interés en la sociedad debido a su condición de bien público. No importa cuán duro e intenso trabajen los educadores, siempre pueden hacer más, mejor o diferente a los ojos de las distintas partes interesadas y del público en general.

El aspecto imaginario significa que los líderes escolares no pueden centrarse solo en las prácticas y actividades dentro de las escuelas, como la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura y la gramática. También se espera que vinculen esas prácticas y actividades con contextos más amplios de interconectividad humana, que solo pueden imaginar, pero no experimentar realmente en la escuela concreta. Esto puede parecer demasiado exigente, pero ningún sistema escolar y ninguna escuela pueden existir sin tales relaciones imaginarias, ya que son exactamente las relaciones imaginarias las que dan sentido y agregan legitimidad a la educación moderna. En este contexto de una mayor institucionalización del liderazgo educativo y la complejidad, condición fundamental y creciente para el liderazgo escolar, abordaremos ahora los enfoques de los líderes escolares experimentados en Suecia cuando enfrentan los desafíos concretos de adoptar el liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas desafiantes.

4. Liderazgo escolar para la enseñanza y el aprendizaje: un estudio de caso en Suecia

En este estudio, analizamos las narrativas de directores suecos experimentados, en relación a lo que deben hacer frente a expectativas crecientes de adoptar el liderazgo escolar para la enseñanza y el aprendizaje (liderazgo pedagógico) en su labor. Nuestra intención es desarrollar una comprensión del liderazgo escolar desde la perspectiva de líderes escolares concretos con respecto a cómo expresan lo que saben, hacen y enfrentan cuando ejercen el liderazgo educativo en escue-

las desafiantes. Esta comprensión se articula a un nivel de análisis que incluye la complejidad cotidiana del liderazgo escolar. Más precisamente, examinamos cómo los directores suecos experimentados describen lo que saben y realizan en relación con lo que se espera que hagan bajo los supuestos del liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje o liderazgo educativo. También analizamos cómo los directores suecos experimentados describen y expresan su relación con la complejidad organizacional en el liderazgo de su escuela para la enseñanza y el aprendizaje.

En 2011, la Agencia Nacional de Educación de Suecia lanzó un curso de formación continua para directores activos y experimentados. El curso se impartió en universidades selectas y el plan de estudios estuvo muy influenciado por entidades nacionales e internacionales encargadas de la elaboración de políticas -como la Inspección Escolar Sueca, la Agencia Nacional de Educación, la OCDE y la consultora McKinsey- haciendo hincapié en la importancia del liderazgo pedagógico. El curso se orientó principalmente al liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje, que es como la OCDE calificó la labor que se espera de parte de los líderes escolares. El curso incluyó aspectos del liderazgo pedagógico escolar en un sentido amplio, como la forma en que los directores pueden promover el rendimiento estudiantil; organizar y mejorar escuelas en aras de la enseñanza y el aprendizaje; trabajo de calidad y evaluación; mejora escolar y desarrollo profesional docente. En breve, el curso significó una tarea desafiante para las universidades seleccionadas, puesto que se trataba de colaborar en la transformación de los directores suecos para que pasaran de ser gerentes administrativos, a desenvolverse como líderes escolares pedagógicos.

Durante tres años (2016-2018) seguimos de cerca un curso de formación profesional impartido en la Universidad de Estocolmo. Observamos el trabajo y las tareas de aproximadamente 100 directores, y estudiamos específicamente a doce directores que operaban en circunstancias desafiantes, tanto en escuelas de alto como de bajo rendimiento. Cada curso duraba un año y se suponía que los directores participantes debían usar el contenido y las experiencias de dicha actividad en su labor cotidiana. Examinamos y analizamos cómo los directores participantes experimentados describían y expresaban lo que hacían y

sabían y cómo lidiaban con las complejidades en su trabajo al tratar de cumplir con las crecientes expectativas respecto del liderazgo escolar orientado a la enseñanza y el aprendizaje.

Recopilamos datos, tales como documentos de política, programas y actividades vinculados al curso organizado por la Agencia Nacional de Educación. También reunimos datos de observación relacionados con las sesiones organizadas por la universidad. Asimismo, recolectamos y analizamos los textos producidos por los directores participantes. En cada sesión de abordaje se destacaba un tema relacionado con el liderazgo pedagógico en las escuelas, el liderazgo escolar, la organización y distribución del liderazgo: liderar la enseñanza y el aprendizaje, calidad educativa e identidad de liderazgo, liderar el cambio, el desarrollo profesional y la mejora escolar. En ese contexto, se les pidió a los directores que escribieran y reflexionaran en relación con sus propias escuelas y prácticas de liderazgo. Posteriormente, analizamos los textos con un enfoque narrativo, es decir interpretamos la producción de textos de los directores como historias reflexivas sobre su trabajo cotidiano. En dichas narraciones se consideró que las tareas desarrolladas en el curso eran apropiadas para esa estrategia, ya que fueron escritas como narrativas exploratorias con respecto al liderazgo en escuelas específicas. También agregamos tres entrevistas semiestructuradas y un estudio de campo con directores que trabajaban en formación técnica por los desafíos y ambientes de trabajo peculiares de sus escuelas. El estudio de campo se llevó a cabo en una escuela secundaria superior que impartía formación técnica en un suburbio de Estocolmo. Finalmente, analizamos todos los textos, todos los datos del estudio de caso y las entrevistas transcritas en relación con un marco extraído del liderazgo pedagógico y la complejidad organizacional.

En este capítulo, reconstruimos brevemente las narrativas de tres directoras para visibilizar lo que los líderes escolares saben, hacen y defienden cuando enfrentan las crecientes demandas del liderazgo pedagógico en escuelas complejas. Antes de ello, presentaremos brevemente algunas características generales del sistema escolar sueco.

A mediados del siglo XX se estableció un sistema escolar obligatorio y unificado del primer al noveno año escolar. Todos los estudiantes, al margen de sus antecedentes y habilidades intelectuales, tenían el derecho y la obligación de asistir a

un sistema escolar unificado. Los estudiantes se agruparon en clases heterogéneas, ya que se suponía que esto promovería la igualdad con respecto a sus oportunidades en la vida. La posibilidad de diferenciación en opciones de carrera individualizadas se actualizó en la escuela secundaria superior. Sin embargo, desde entonces, la ambición política de disminuir la diferenciación y promover la continuidad ha tenido éxito. Las reformas impulsadas en la década de los noventa resultaron en una escuela secundaria superior coherente y más unificada. En ella, los niños, niñas y los jóvenes solían elegir entre diferentes programas con duración variable (2-4 años) y contenidos diversos (Skott, 2009).

Todo esto se vio alterado en la década de 1990. Los estudiantes aún podían elegir entre una orientación académica o técnica, pero los programas duraban tres años e incluían las mismas materias básicas para asegurar que todos los estudiantes pudieran tener acceso a estudios universitarios en el futuro. En principio, la escuela secundaria superior todavía contaba como una forma de escuela voluntaria. En la práctica, se convirtió en una continuación del sistema escolar unificado, ya que se suponía que todos los niños debían ir a la escuela, puesto que el trabajo remunerado era escaso. Se esperaba que los estudiantes que no asistían o no se ajustaban a los programas regulares de la escuela secundaria superior se matricularan en los llamados programas individuales, lo que significaba que a la escuela secundaria superior se le asignó una nueva tarea, a saber, compensar el fracaso escolar previo. Los estudiantes que no habían concluido las escuelas primarias ahora tenían que incorporarse a actividades, como programas de estudio individuales, organizados por escuelas secundarias superiores, aunque no se registraran para un programa específico (Skott, 2009).

En suma, en Suecia se instaló un sistema escolar unificado desde el primer hasta el duodécimo año escolar. Por otra parte, el sistema sueco de gobernanza escolar se basa en una dualidad entre el Estado y los municipios desde hace más de 100 años.

Con el tiempo, el énfasis en la centralización o descentralización ha cambiado. De esta forma, hoy existe una combinación de regulación y plan de estudios a nivel nacional con una fuerte responsabilidad local a nivel de directores y propietarios locales (Holmgren et al, 2012). Por otra parte, pese a que las escuelas en Suecia solían ser propiedad exclusiva de los municipios, desde las reformas de los

noventa, la cantidad de escuelas independientes ha aumentado considerablemente (Skott, 2014). Lo que sí es igual para todas las escuelas, es que están sujetas a las mismas regulaciones escolares, están financiadas con fondos públicos y son controladas por el Estado (Skott y Kofod, 2013).

En los tres casos analizados en este capítulo, una directora trabaja en una escuela municipal y dos en escuelas independientes. En sus narrativas, ellas hacen referencia al liderazgo pedagógico, que es la forma en que los directores suecos suelen aludir al liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje.

5. Tres narrativas sobre liderazgo escolar para enseñar y aprender en escuelas de alta complejidad

Para efectos de este capítulo, nos hemos limitado a reproducir las narraciones reconstruidas de tres directoras escolares que trabajan en Estocolmo, la capital y urbe más grande de Suecia, o en sus suburbios. Las tres son directoras del nivel secundario superior. La elección de esta muestra tiene sus razones. Solemos pensar en las escuelas en términos de ‘establecimientos escolares normales’, habitados por ‘estudiantes normales’ e integrados por ‘docentes y líderes escolares comunes y corrientes’. Sin embargo, esta normalización de las escuelas es engañosa porque las condiciones para la escolarización y la educación pueden variar entre, e incluso dentro, de las escuelas debido a la complejidad de la organización. Creemos que esta normalización es bastante común en investigaciones que afirman haber abordado las cualidades del liderazgo en todos los contextos escolares conocidos. Hemos elegido, por lo tanto, reconstruir las narrativas de tres directoras que trabajan en una misma área geográfica y en un mismo marco escolar. Sin embargo, como veremos, operan en escuelas muy diferentes con condiciones dispares, pese a tener muchas cosas en común. Reconstruimos fielmente los relatos de Catherine, Valerie y Emilie para no distorsionar sus voces y, en la siguiente sección, discutimos lo que podemos aprender sobre las características del liderazgo escolar para la enseñanza y el aprendizaje de directores suecos experimentados que trabajan en escuelas complejas y desafiantes.

5.1 El caso de Catherine

Directora de un centro de formación técnica para escuelas secundarias superiores, Catherine es una líder escolar, pero ha estado trabajando en este establecimiento desde hace solo dos años. Describe en estos términos una etapa inicial muy ardua:

Cuando comencé, la escuela tenía muy mala reputación y un bajo cumplimiento de objetivos. Durante mi primer mes recibí el informe de la Inspección Nacional de Escuelas, con fuertes críticas y exigencias de cambio, y una orden judicial para pagar 600 mil coronas suecas. La escuela tenía pocos estudiantes inscritos y unas finanzas precarias, lo que significaba que no podíamos contratar a ningún subdirector. Considero que el liderazgo pedagógico es lo más importante, pero en ese momento las condiciones eran malas.

Catherine describe una escuela desafiante con estudiantes que traen consigo malas experiencias de escolarización. La escuela es pequeña y no es una primera opción para los estudiantes. Muchos de ellos se matriculan producto de su fracaso escolar anterior. La mayoría son niños sin antecedentes de éxito académico, muchos no han sido recibidos con respeto, son percibidos como problemáticos en las aulas y han sido excluidos e incluso maltratados verbalmente, según Catherine. Muchos de ellos están desesperanzados y ya no les importa su situación escolar o incluso sus vidas. En el mejor de los casos, se presentan en la escuela y participan en las actividades escolares; en el peor de los casos, no asisten o provocan conflictos en la escuela.

El relato de Catherine es realmente desafiante ya que se supone que los estudiantes con antecedentes de fracaso deben poder optar a la vida laboral en carreras como construcción, ingeniería eléctrica, mecánica de automóviles, etc. Su narrativa es sensible al contexto: aprender sobre la escuela y los estudiantes y aceptar la compleja tarea de generar el éxito a partir de la expectativa del fracaso.

Catherine concibe su trabajo en términos de gestión y liderazgo; para ello, se empeña en crear estructuras y organización y, en materia de liderazgo, procura ser visible, mostrar compromiso, generar comunicación y participación, elevar las expectativas y brindar retroalimentación. Describe un tipo de liderazgo cons-

truido sobre cuatro pilares: crear un sentido de pertenencia, integridad, respeto y comunicación. Muestra una alta elaboración en sus descripciones y su creencia en el respeto y la comunicación proviene de la relación nutritiva que sostuvo con su director durante sus primeros años como subdirectora. De él aprendió formas de empoderar a los demás:

Aunque no siempre fue consecuente con sus propios ideales, tenía una notable habilidad para hablar con los demás de manera respetuosa, curiosa y motivadora. Podía interactuar con las personas en sus propios términos; descubrir lo que era único y positivo en cada uno para construir a partir de ahí. Se aseguraba de que las personas pudieran superar determinadas situaciones sin ser humilladas. Me mostró que todos llevan una mochila de experiencias que afectan su comportamiento y que es nuestra tarea descubrir qué contiene y ayudarlos a avanzar, tanto a estudiantes como a enseñantes.

Aprendió de observarlo en conversaciones profesionales, siguió avanzando, mantuvo conversaciones por su propia cuenta y se reunía con su director para desarrollar una comunicación reflexiva sobre sus experiencias. Ella describe cómo gradualmente desarrolló la comunicación respetuosa como uno de los pilares de su propio liderazgo.

En su escuela, donde los logros académicos eran escasos, no así las expectativas de fracaso, el enfoque principal de Catherine era crear un sentido de pertenencia y seguridad en la escuela tanto para el personal como para los estudiantes. Con el personal, ella quería establecer un sentido de seguridad y preocupación por el bienestar de los demás y una visión compartida de los estudiantes, el conocimiento y el aprendizaje. No se centró en un ajuste fino de la enseñanza en primer lugar. Quería cambiar el clima escolar caracterizado por el temor a los estudiantes:

Lo primero que hice fue reunir al personal para construir una visión e identificar las áreas que los docentes sentían que era necesario desarrollar. Paralelamente a esto, comencé a mejorar la forma en que nos tratábamos unos a otros y cómo podíamos construir relaciones. Esa fue mi verdadera

agenda. Rechacé todos los planes de acción relacionados con suspensiones y discutí con el personal sobre los objetivos de la suspensión y la importancia de no usarla como castigo. Promoví la responsabilidad de que todos traten a los estudiantes con respeto.

Catherine describe cómo promovió y organizó la comunicación en la escuela. Actuó como un modelo a seguir y les pidió a los docentes que participaran cuando ella intervenía en conflictos e incidentes entre estudiantes. Quería que los maestros experimentaran el impacto de la comunicación respetuosa y aprendieran de esas experiencias. Catherine también describe cómo desarrolló la confianza, formuló visiones y una idea pedagógica, promovió la cultura organizacional y se organizó para la enseñanza y el aprendizaje, pero también cómo se hizo cargo de algunas tareas de los docentes para que pudieran centrarse más en su enseñanza. Sin embargo, la labor de liderazgo en la escuela era enorme, por lo que necesitaba distribuir el liderazgo entre el personal:

Era algo necesario, pero representaba un proceso desafiante y lento, ya que la distribución del liderazgo requiere que aquellos llamados a asumirlo tengan una visión compartida de la escuela y un mismo rumbo. Esto es para que puedan ejercer influencia, tomar iniciativas propias y encontrar la oportunidad de asumir responsabilidades sin perder el rumbo. Dado que el director siempre es responsable, necesitamos invertir mucho tiempo en comunicarnos con el personal a quien podemos delegar, y esto lleva mucho tiempo. Sin embargo, el efecto positivo es que personas con diferentes competencias pueden alcanzar una comprensión más amplia de una situación.

La comunicación destaca como un aspecto esencial de la narrativa de Catherine. Otro aspecto relevante es la integralidad en términos de cómo se conciben todos los componentes de la organización en su interacción. Ella se considera a sí misma como una electricista que hace posible disponer de la misma luz pedagógica en todas las salas.

Nos esforzamos por una enseñanza organizada por áreas prácticas, de valor agregado y temáticas. Organizamos equipos de docentes, horarios, recursos, culturas y desarrollo de competencias que apoyan este marco. Un director no puede simplemente sentarse en un lugar a encender la luz. Como directora, debo crear las condiciones que permitan a todos encender la luz en todas partes. Me muevo por la escuela y miro cómo funcionan las cosas, tal vez diferente de lo esperado, tal vez mejor.

Uno podría fácilmente pensar que ella ha encontrado la forma de ser una directora exitosa desde que logró transformar una escuela desafiante. Se enorgullece de que durante sus dos años como directora, la escuela hubiera evolucionado de peor a mejor en su distrito con respecto a los resultados: “Hoy en día hay una atmósfera cálida, segura y confiable en la escuela. Hay un fuerte sentido de pertenencia y me atrevo a decir que la mayoría de los estudiantes están orgullosos de la escuela y de ellos mismos”. Aunque la escuela es desafiante, piensa que esta parte de su liderazgo no lo es en absoluto: “Este aspecto del liderazgo me resulta fácil, cuando el punto de partida es realmente malo. Solo puede mejorar y todos lo sabemos”.

Resulta que Catherine también es la líder de otra escuela popular y exitosa ubicada en el mismo edificio escolar, lo que se suma a la complejidad de su trabajo:

En esta escuela la situación es completamente diferente. Es una escuela que ha tenido éxito durante varios años, tiene una buena reputación, una buena situación financiera, estudiantes homogéneos y un equipo estable de líderes escolares que viene operando desde hace trece años. Esta escuela es desafiante porque casi todo lo que he querido hacer como nueva directora es resistido o interpretado como un cambio negativo por el personal. Quieren que todo siga igual a como siempre ha sido.

La escuela exitosa es un gran establecimiento escolar en el que las niñas son mayoría. Según Catherine, el director anterior quería establecer un ambiente seguro en la escuela creando un enemigo externo, a saber, la otra escuela de

bajo rendimiento. Sin embargo, Catherine cree que esto generó miedo y una sensación de inseguridad: el mito de la escuela exitosa como una zona segura siempre y cuando estuvieran separados de la otra escuela. Catherine describe la escuela exitosa como un plantel que luce muy bien en la superficie, pero en muchos aspectos parece ser disfuncional: problemas y conflictos no resueltos, falta de espacios para el aprendizaje profesional, falta de distribución de liderazgo y de un mínimo de colaboración entre el personal. La define como una escuela ciega respecto de sus propios problemas y a un personal engañosamente satisfecho con el estado de las cosas. Ese constituye su desafío de liderazgo:

Este es el grupo más difícil para trabajar. ¿Cómo convencer a alguien de que no es tan bueno como cree, sin afectar de manera severa su ánimo? Además, ¿cómo comunicar esa enorme brecha entre el personal y los intereses externos? Prefiero la apertura, pero existe una ansiedad comprensible de que la apertura puede conducir a la insatisfacción y que la respuesta se traducirá en una mala reputación y una fuga de estudiantes.

La agenda de cambio de Catherine en la escuela no está relacionada principalmente con el rendimiento estudiantil. Se trata de construir una cultura de aprendizaje y cuidado de otros aspectos además del logro académico, como una cultura escolar sostenible, sentido de pertenencia, comportamiento respetuoso y democratización. Ella describe cómo se enfrenta a una resistencia de innumerables maneras, y recientemente se ha dado cuenta de que la resistencia es un fenómeno complejo. Sin embargo, dado que su liderazgo difiere entre las dos escuelas, así como las respuestas a su liderazgo, Catherine reflexiona sobre quién es ella como líder y cómo el personal de las dos escuelas debe lidiar con dos líderes escolares diferentes. En otras palabras, Catherine debe unificarse continuamente como líder y directora como resultado de su trabajo desafiante y dependiente del contexto en dos escuelas diferentes ubicadas en el mismo edificio escolar.

5.2 El caso de Valerie

Valerie lidera un centro de formación técnica para estudiantes de secundaria superior. Allí, según describe, enseñan 16 especializaciones y la escuela es propiedad de cuatro miembros del personal. Se organizan en equipos de docentes vinculados a las diferentes carreras técnicas.

Los líderes escolares son visibles en la escuela y nos pueden ver en los pasillos. Es importante estar cerca de los estudiantes y demostrar que todos tenemos el mismo valor, sin importar el rol que desempeñemos en la escuela. Como líder pedagógico, lidero a los docentes en su trabajo, para que ellos a su vez dispongan de lo que se requiere para dirigir a los estudiantes.

En muchos sentidos, la narrativa de Valerie es similar a cualquier otro director o directora centrado en la enseñanza y el aprendizaje. Ejerce influencia indirecta sobre los estudiantes al trabajar sobre la capacidad docente de los enseñantes. Sin embargo, también hace hincapié en la necesidad de considerar las experiencias previas de fracaso escolar de los estudiantes. Uno de los grandes desafíos es lidiar con la desconfianza y pérdida de autoconfianza en muchos de ellos. Describe esta tarea como reparar lo que está roto y perdido, y generar confianza y crear una nueva visión de la educación y de lo que puede llegar a ser una escuela. En cierto modo, piensa que su escuela debe compensar el fracaso escolar anterior y, a la vez, inculcar esperanza, conocimiento y capacidades para el futuro laboral y la inclusión social. Las expectativas de fracaso son altas en las asignaturas académicas, pero no tan llamativas en las asignaturas técnicas, ya que los alumnos no tienen experiencias previas. Ella relata que un director visitante de otra escuela una vez comentó que sus docentes eran apasionados por sus materias académicas mientras que los de Valerie eran apasionados por los niños, niñas y jóvenes y sus posibilidades en la escuela y en la vida.

Valerie describe a la población estudiantil como muy diversa en términos de dificultades de aprendizaje, antecedentes socioeconómicos, diagnóstico, origen étnico, género, entre otros; algunos no tienen buena situación e incluso son pobres, según los estándares suecos. Se preocupa por la asistencia, porque cree que es en la escuela donde puedes incidir y describe cómo trasladan a algunos estu-

diantes desde sus hogares en autobús escolar. Asimismo, narra que han dispuesto alojamiento para estudiantes con condiciones inseguras en el hogar y sirven desayuno y comida para que los más vulnerables tengan energía para el trabajo escolar. Suelen tener que realizar exámenes de drogas y movilizar recursos de salud para los estudiantes. En ese entorno escolar, dice que no es fácil asumir el rol de líder pedagógico, por lo altamente altamente complejo y diverso que es. Valerie cuenta que, aparte de las reglamentaciones escolares, como la ley de educación y los planes de estudio nacionales, tiene que adquirir conocimiento sobre:

(...) todas las regulaciones relacionadas con diferentes ocupaciones, como albañilería y construcción, pintura, transporte (camiones, autobuses y taxis), gestión de una escuela de conducir, gastronomía, restaurantes, cafeterías, panaderías, ingeniería eléctrica, peluquería, extensiones de pestañas, uñas, estilistas, comercio, cuidado de perros y alimento para caballos, veterinaria e ingeniería mecánica.

En un sentido inmediato, el desafío es obtener este conocimiento para poder administrar la escuela de manera adecuada, pero en un sentido más amplio, es necesario conocer las regulaciones para preparar a los estudiantes de manera efectiva para su futura vida laboral. El contexto escolar de Valerie requiere una comprensión amplia y compleja de las regulaciones que el currículo nacional no cubre para este tipo de formación escolar. La colaboración con actores externos es muy importante en el trabajo de Valerie. Los requisitos de las diferentes especializaciones deben tomarse en serio ya que es en esos ámbitos donde los estudiantes trabajarán en un futuro próximo. Ella señala que los límites entre la escuela, por una parte, y la sociedad y las empresas, por otra, son borrosos. La escuela asume una posición transversal entre la educación y la vida laboral, lo que afecta su identidad organizacional, fenómeno que Valerie experimenta como muy complejo.

Esta complejidad adicional se refleja en sus docentes. Ella describe a su personal como muy diverso, lo que hace que sea inútil confiar solo en una forma o una estrategia de liderazgo pedagógico. Divide a sus docentes en tres grandes grupos:

Tenemos a los instructores técnicos que aún requieren una educación docente formal y un rol docente adecuado. Tenemos docentes certificados sin experiencia laboral. Hemos educado formalmente a instructores técnicos que han elegido ser docentes y tenemos enseñantes con experiencia laboral fuera de las escuelas. El primer grupo pueden ser trabajadores de la construcción o peluqueros y necesitan una introducción al mundo de la educación. Necesitamos traducirles el lenguaje educativo para que puedan comprender los conceptos básicos de la preparación de lecciones, la enseñanza, las evaluaciones y el aprendizaje en las escuelas. El primer grupo permanece en sus profesiones ocupacionales, aunque son contratados como maestros. [...] Es difícil reclutar docentes formados para todas las especializaciones. Muchos se sienten atraídos por las escuelas debido a las largas vacaciones de verano, pero no están dispuestos a estudiar. Parecen tener miedo de estudiar. Solo cabe preguntarse: ¿cómo fue la escolarización para ellos? Hablamos de la importancia del aprendizaje permanente, pero estos maestros no. Es muy triste.

Valerie piensa que muchos de los instructores arrastran la misma desconfianza y experiencias de fracaso que los estudiantes. En consecuencia, el liderazgo del desarrollo profesional docente debe ajustarse a individuos y a diferentes grupos de individuos, o al menos eso dice Valerie. Ella misma antes era peluquera. Esto le otorga cierta legitimidad frente a los instructores, pero piensa que no sucede lo mismo con los docentes profesionales que confían más en su formación académica. Sin embargo, el contexto escolar que describe parece muy complejo en términos de la cantidad y diversidad de regulaciones, entornos de aprendizaje y prácticas docentes. Por ejemplo, puesto que la escuela inscribe a 450 estudiantes, necesitan organizar el aprendizaje en cientos de lugares de trabajo, lo que vuelve aún más difusa la frontera entre el entorno externo y la organización interna de la escuela.

No solo se debe contactar, controlar y evaluar cada lugar de trabajo antes de que comience el aprendizaje práctico; se espera que los profesores visiten, evalúen y examinen la labor de los estudiantes junto con los instructores del

lugar de trabajo. Como el seguimiento del aprendizaje en el lugar de trabajo es un problema muy común en Suecia, Valerie ideó su propia solución:

Decidí desarrollar una aplicación que permita a los estudiantes informar sobre su labor y no necesariamente tienen que escribir si no les gusta. Significa que yo, como peluquera, subo fotos de las muñecas en las que los estudiantes están trabajando. Como docente profesional, uno puede dar su opinión a través de la aplicación, enviando informes desde los lugares de trabajo cuando va de visita. Los instructores pueden observar lo que los docentes han escrito. La aplicación facilita la evaluación y calificación.

5.3 El caso de Emilie

Emilie describe una escuela de alto rendimiento. Los estudiantes obtienen excelentes resultados, se sienten seguros, disfrutan la vida escolar y los maestros trabajan con alegría, pasión y conocimiento experto con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Es una escuela de alto estatus, se considera de interés nacional y está bajo la tutela de la Reina de Suecia. Emilie fue violinista, pero ahora dirige una escuela de música para estudiantes seleccionados por sus habilidades y talento.

Para mí, el liderazgo pedagógico consiste en mantener vivas las metas y visiones, liderar procesos centrales, crear una visión holística y un contexto para la escolarización, liderar el trabajo de los docentes, asegurar tradiciones sólidas y trabajar por un buen clima y hacer un seguimiento sistemático a todo ese trabajo.

Emilie describe su rol de liderazgo como si fuera una diseñadora de iluminación. Con su foco ilumina las tareas, los diferentes aspectos de la escuela y las necesidades de los estudiantes y docentes. El aprendizaje colegiado no se usa solo como un foro para el aprendizaje, sino también para promover un espíritu de orgullo compartido y como un terreno pedagógico común. En la escuela, dice Emilie, es importante comprender la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y el contexto estético que forma la escuela, pero esta relación también es importante para Emilie como líder pedagógico:

Mi liderazgo está anclado en valores estéticos con un punto de partida en la música. Me motiva la creencia de que las expresiones estéticas y artísticas junto son los enfoques científicos abran oportunidades para que los estudiantes aprendan de manera más profunda, sostenible y holística.

Emilie describe cómo trabaja con los docentes para transmitirles los lineamientos de las regulaciones nacionales. Sin embargo, este grupo altamente calificado de docentes suele reaccionar con frustración y, a veces, con desprecio. Para Emilie, los ajustes específicos de contexto se han convertido en una necesidad. Algunos enseñantes son docentes formales y otros son, más que nada, instrumentistas musicales. Para Emilie, el liderazgo es un desafío comunicacional:

Debo comunicarme de una forma que involucre a todos a través de un lenguaje accesible. El uso del lenguaje debe estar anclado en el plan de estudios y en la tradición musical. Hay demasiadas palabras irreflexivas o vacías. Quiero darles sustancia y significado.

Emilie recurre a las palabras del escritor romántico alemán W.J. Goethe para tender puentes entre la estética y la política educativa. La Ley de Educación sueca estipula que los niños y niñas tienen derecho a alcanzar los objetivos de la educación en la medida de lo posible, sin importar sus antecedentes. Goethe dice: “Trata a un ser humano tal como es y seguirá siendo lo que es; trátalo como puede llegar a ser y se convertirá en lo que puede llegar a ser”. La razón de esta reinterpretación de Goethe no es solo su relevancia. Las palabras que conciernen a las personas son habilitadoras y motivan la acción. Ella piensa que en este contexto escolar específico reducen la resistencia y transforman el lenguaje político en *tablas de surf pedagógicas*. Como ex instrumentista, “interpreta a su organización específica *de oído*”.

Se necesita un acto de traducción similar con respecto al trabajo de calidad y un enfoque casi unilateral en los resultados en las escuelas actuales. Emilie dice:

No entiendo la razón de analizar resultados y no me queda claro cómo determinados resultados podrían orientar nuestra propia mejora escolar. Siento que hay un conflicto entre nuestro trabajo en un sistema escolar nacional muy orientado a los resultados y una escuela local que se enfoca en la calidad de los procesos de aprendizaje y la creación artística. Dirijo una escuela con buenos resultados, pero lucho con valores profundamente arraigados en mí, en la escuela y en la expresión artística en general. Se trata de un claro enfoque en los procesos donde ocurre el aprendizaje y el desarrollo. Siento que un fuerte enfoque en los resultados empobrecerá la riqueza de los procesos de aprendizaje, y darle más importancia a un puntaje o una calificación que al aprendizaje mismo es una amenaza para la educación.

Emilie forma parte de una escuela con una fuerte cultura de desempeño y no necesita preocuparse por el rendimiento académico de sus alumnos. Sin embargo, ella describe un lado oscuro y una cara oculta de la escuela probablemente debido a una marcada orientación hacia el logro:

Dirijo una escuela donde muchos estudiantes sienten estrés y algunos sufren enfermedades mentales, una escuela donde algunos estudiantes se sienten excluidos y menos dignos porque no tienen tanto éxito en la música como otros, donde los estudiantes, así como los padres y los profesores experimentan que algunos son favorecidos y otros no. Dirijo una escuela donde algunos docentes son considerados prestigiosos y su estatus se basa en los resultados que alcanzan a través de sus alumnos, una escuela de mucha presión sobre los estudiantes y altas expectativas de logro.

Emilie lidera una escuela exitosa, pero también desafiante para el liderazgo escolar. Es importante mantener una imagen pública y es peligroso adentrarse en zonas problemáticas. Las normas de desempeño y los logros que caracterizan a la escuela tienen un lado oscuro que Emilie está abordando en su trabajo y ella también está en conflicto con los valores estéticos arraigados en la cultura escolar.

Armé mis propios supuestos respecto del problema y también lo relacioné con objetivos más generales de nuestra escuela. Le di mi informe al equipo de salud estudiantil y realizaron una encuesta basada en mi informe sobre temas como el bienestar, la confianza, la pertenencia, el apoyo, entre otros. Hablé con los estudiantes antes de que respondieran la encuesta y les expliqué la urgencia y el trasfondo del asunto. En este momento estamos analizando sus respuestas y luego veremos qué hacer. Quiero desarrollar objetivos que sean entendidos y compartidos por muchos. Mi deseo es que esta forma de operar conduzca a una comprensión más profunda de cómo debemos trabajar y comunicarnos para crear condiciones óptimas para el aprendizaje y el desarrollo.

El lado oscuro del rendimiento es difícil, señala Emilie. La escuela es independiente, con un propietario apasionado por la música. No está claro que lleguen a acuerdos respecto de cómo lidiar con el estrés, la enfermedad y las presiones que parecen ser un rasgo constitutivo de una escuela muy exitosa con una reputación e imagen pública que salvaguardar.

Resumamos ahora este capítulo y analicemos algunos puntos que podemos aprender sobre las características del liderazgo escolar de los directores suecos experimentados que trabajan en escuelas complejas y desafiantes.

6. Reconocer a los líderes escolares (exitosos) como maestros de la complejidad

Este capítulo comenzó con el nuevo interés y el creciente reconocimiento del liderazgo escolar y de los líderes escolares. Discutimos cómo el vínculo performativo entre el liderazgo escolar y el rendimiento estudiantil se han transformado en una agenda de investigación muy relevante en el siglo XXI y cómo la síntesis o la investigación metaanalítica se han traducido en un conocimiento general en términos de descripciones de qué hacen (o saben) los líderes exitosos cuando logran mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Esta agenda de investigación ha

formado un núcleo disciplinario con el campo de investigación que es valioso para los investigadores cuando procuran captar el acervo de conocimiento en sus campos de investigación cada vez más amplios. La investigación sobre el liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje, o liderazgo pedagógico, también se ha acoplado virtuosamente con un clima de política globalizado y orientado al desempeño, por cuanto los líderes escolares, entre ellos los directores, son cada vez más reclutados, capacitados, educados y evaluados según criterios estandarizados extraídos de modelos de liderazgo pedagógico. Argumentamos que el liderazgo educativo (o similar) se está convirtiendo cada vez más en un requisito institucional para los líderes escolares.

Sin embargo, existe una tensión entre la base de conocimiento general del liderazgo escolar derivada de la investigación sintetizadora y metaanalítica, por un lado y, por otro, la dependencia del contexto y la complejidad organizacional de la que ningún líder escolar concreto puede escapar. Los líderes escolares no son entidades generales y estadísticamente generadas. Son seres humanos complejos y concretos enraizados en diferentes contextos esenciales para sus vidas y su trabajo. La tensión consiste en que el liderazgo escolar puede parecer engañosamente fácil en los modelos y estándares de investigación cuando en realidad es un asunto complejo y, por lo general, impredecible. Esto ha hecho que algunos investigadores sugieran que necesitamos poner atención en el contexto del liderazgo escolar. En este capítulo hemos sugerido que es un paso importante, pero también que debemos tomar en serio la complejidad de la organización, ya que es un rasgo fundamental de las escuelas y el liderazgo escolar. Si aspiramos a una comprensión más profunda del liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva del pensamiento real y la complejidad organizativa de los líderes escolares actuantes, no se debe descuidar este aspecto.

Consideramos que las escuelas pueden ser entendidas en términos de su complejidad organizacional, lo que implica tener presente que ellas son: (a) dependientes de la imaginación social, lo que denominamos el *aspecto de imaginario social*; (b) entidades que cuentan con individuos heterogéneos, lo que denominamos el *aspecto de heterogeneidad*, (c) creadas, sostenidas y transformadas como resultado de una densa red de transacciones, lo que consideramos como el *aspecto transaccional*, (d) consistentes en transacciones que operan en capas múltiples o

formas multidimensionales (económica, social, cultural, personal, estética, física, etc.) de las relaciones e interacciones, lo que denominamos el *aspecto multidimensional*, (e) redes de acciones y transacciones que dependen en gran medida del significado lingüístico que es difícil de controlar, predecir y subsumir bajo regularidades y cadenas de causa y efecto. Llamamos a este aspecto el *aspecto indeterminado*, (f) una organización integrada por profesionales con identidades que no son fijas, sino sujetas a cambios resultantes de las transacciones y que requieren una unificación constante, lo que denominamos el *aspecto de unificación individual*, (g) organizaciones con límites borrosos entre elementos externos e internos, lo que denominamos el *aspecto de borde difuso* y, por último, (h) el grado de complejidad en una escuela depende de la sintonización, la disonancia o las relaciones conflictivas entre sus individuos, lo que denominamos *aspecto de sintonización organizacional*. Creemos que estos aspectos describen la complejidad organizacional de las escuelas y que ningún líder escolar puede escapar de estos rasgos organizacionales en su liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje.

En definitiva, ¿qué podemos aprender de los directores suecos experimentados al asumir los desafíos del liderazgo escolar para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas complejas? O, dicho de otra forma, ¿qué podemos aprender de los directores suecos experimentados mientras navegan entre las demandas generales de liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje y los contextos específicos que conforman sus escuelas únicas y complejas? En nuestro estudio, quisimos darles la palabra a los directores experimentados para que tomaran en serio sus narrativas con respecto a sus propios puntos de vista sobre lo que hacen y saben al tratar con el liderazgo para enseñar y aprender en escuelas concretas. En este capítulo presentamos los relatos de Catherine, Valerie y Emilie. A través de sus voces singulares ahora presentamos algunos hallazgos valiosos para nuestra comprensión del liderazgo escolar. Para aclarar estos hallazgos, a veces los comparamos con otros ejemplos no descritos en este artículo. Asimismo, presentamos algunas conclusiones tentativas para futuras investigaciones. Nuestras conclusiones no son definitivas, sino sugerencias basadas en darle visibilidad a las palabras de los líderes escolares, la dependencia del contexto y la complejidad organizacional en la investigación sobre el liderazgo escolar para la enseñanza y el aprendizaje.

Primero, los líderes escolares experimentados tienden a sustituir un *liderazgo limitado a la enseñanza y el aprendizaje*, centrado principalmente en los resultados y el rendimiento académico, por un *liderazgo más amplio para la educación*, cuyo objetivo es la inclusión en la vida laboral y en la sociedad.

Las tres directoras asumen el aspecto imaginario social de la educación, lo que significa que las escuelas son concebidas en última instancia en función de una visión más amplia de la interconectividad humana que va más allá de una escuela en particular. Esto es obvio en los tres casos y se destaca en los relatos de Catherine y Valerie, que comparten experiencias similares de fracaso estudiantil previo en sus respectivas escuelas. En sus narrativas, el aprendizaje no solo consiste en objetivos de aprendizaje, materias escolares y logros académicos; más bien, piensan en las oportunidades de vida futura de los estudiantes en su vida laboral y en la sociedad en general y consideran importante restaurar los sueños rotos, la pérdida de confianza y la desconfianza. En suma, perciben a su escuela como el último recurso para muchos de sus estudiantes desalentados y una oportunidad para fomentar la esperanza de un futuro mejor. Por otra parte, la narrativa de Emilie, basada en una escuela de alto desempeño, revela escepticismo hacia un sistema escolar que promueve un enfoque demasiado unilateral en los resultados. Emilie cree que esto distorsiona el aprendizaje y es partidaria de una visión más amplia y holística de la educación.

La creciente orientación hacia objetivos de aprendizaje prefijados y el enfoque en los resultados parecen causar estrés, lo que a su vez plantea cuestiones de bienestar. Las tres directoras parecen opinar que las metas y los resultados de aprendizaje en las escuelas no tienen un valor intrínseco ni representan el objetivo central de la escolarización; son valiosos solo en la medida en que pueden ayudar a los estudiantes a conectarse y hallar su camino en una sociedad definida por imaginarios sociales como la democracia, la vida laboral o las artes.

En segundo lugar, los directores experimentados *dependen de sus contextos* y se ajustan a ellos. Esto es una necesidad y en ningún caso una sorpresa. Las personas actúan y aprenden en un espacio y un tiempo con otras personas condicionadas por los entornos socioculturales de los que necesariamente forman parte.

En sus narrativas, los directores expresan cómo se ven afectados por contextos que posibilitan u obstaculizan su labor, cómo se ajustan a ellos y cómo se ven en

la necesidad de adquirir conocimientos sobre diferentes aspectos como leyes y reglamentos, cultura escolar, colegas, identidades profesionales, identidades personales, tradiciones escolares, organizaciones ocupacionales, grupos de padres, imaginación social y elementos contextuales esenciales para el liderazgo escolar. Es difícil, en principio, determinar exactamente de qué contextos depende un líder escolar, ya que esto varía según los casos. Sin embargo, los líderes escolares también eligen e instrumentalizan contextos en su liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje. Valerie utiliza su experiencia como peluquera en su labor de liderazgo con los instructores técnicos, y utiliza su experiencia académica en su colaboración con los otros docentes. Emilie se vale de contextos ligados a las artes para darle mayor relevancia a las regulaciones escolares y motivar a sus docentes. Catherine, que dirige dos escuelas muy distintas ubicadas físicamente en el mismo edificio, nos muestra que los contextos no son factores inamovibles para los líderes escolares. Esto viene a decir que los líderes escolares no solo están sujetos a diferentes contextos; sino que pueden ser *administradores competentes de contextos* en términos de su capacidad para elegirlos y utilizarlos en su liderazgo.

Tercero, los directores experimentados demuestran una *conciencia avanzada respecto de la comunicación*. Parecen darse cuenta de que una escuela es una red de significados que no puede darse por sentada, aunque ello suele suceder. Emilie recurre a Goethe para referirse a la regulación escolar, en aras de darle mayor relevancia y motivar a su equipo educativo. Valerie y Catherine entablan conversaciones con profesores que abarcan desde la comprensión básica hasta el refinamiento competente. No dan por sentado los roles de las escuelas y de los docentes, ya que saben que dependen de la comunicación y del significado o, como dice Emilie, hay demasiadas palabras vacías en las escuelas que requieren una sustancia que solo podemos obtener mediante la comunicación. Se constituyen a sí mismos como modelos a seguir en la comunicación compleja y la resolución de problemas porque desean que sus docentes mejoren sus habilidades y estrategias de comunicación. Ambas se dan cuenta de que para lograr resultados en las escuelas las cosas deben compartirse mediante procesos de comunicación conscientemente elaborados, deliberados, relevantes y recurrentes. Utilizan diferentes canales de comunicación y ajustan deliberadamente su propia comunicación a los grupos específicos a los que se dirigen.

Creemos que la conciencia de comunicación avanzada es esencial para los líderes escolares que lideran procesos complejos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

Cuarto, los directores experimentados desdibujan los roles funcionales de los estudiantes, docentes y líderes. Parecen asumir los tres roles, pero lo más importante, expresan una *relación recíproca o dialógica entre liderazgo y aprendizaje*. En todo nuestro material, observamos que hay algunos directores que conciben la investigación como un sumo sacerdote. Esperan que esta les diga lo que tienen que hacer y minimizan sus propias experiencias, reflexiones y contextos locales. Los relatos de otros directores revelan cómo se rebelan porque prefieren mantener intactas sus visiones de mundo, en vez de correr el riesgo de cambiar o ser cuestionados por los resultados de la investigación o la conversación colegiada. Sin embargo, otros directores, como Catherine, Valerie y Emilie, parecen capaces de adoptar una actitud dialógica ante la investigación, los colegas y otros, y enfatizan la importancia del aprendizaje en el liderazgo. Son exitosos en términos de sus logros como líderes escolares, pero parecen estar motivados por la curiosidad, el aprendizaje y marcar una diferencia en lugar de tener éxito. Parecen estar motivados por problemas arduos y desafíos verdaderos, como el caso de Catherine que procura lidiar con el cambio frente a una resistencia palpable. O el invento de Valerie, que da cuenta de una aplicación para abordar la complejidad de la enseñanza en el lugar de trabajo. También está el esfuerzo continuo y perfeccionista de Emilie que busca integrar la regulación y las políticas escolares con la ciencia y las artes.

A través de nuestra lectura de las tres narrativas y el encuentro con las tres directoras, nos sorprendió su orientación al aprendizaje, la forma en que describen cómo investigan sus propias organizaciones y no solo actúan por intuición o convención; la forma en que describen su foco en potenciar la escucha y la comunicación. Y, por último, la forma en que toman distancia solo para poder acercarse y comprender mejor las peculiaridades de sus propias organizaciones. Las tres directoras abordadas en este artículo se refieren repetidamente a lecturas, cursos, reuniones y personas que participan para comprender mejor, analizar e intervenir en sus escuelas. En suma, parecen no solo liderar para el aprendizaje, sino que también ejercen el liderazgo como aprendizaje.

Quinto, es fácil decir que una organización es compleja, pero nuestros tres líderes escolares muestran ser capaces de *comprender la interconectividad* entre los individuos en la organización escolar. No rehúyen la complejidad construyendo una visión unidimensional de sus escuelas. No se quejan de fenómenos complejos desde una mentalidad que espera simplicidad, regularidad y previsibilidad. Las tres directoras expresan en sus relatos cómo tienen que lidiar repetidamente con tensiones y cómo se empeñan en lograr que todos trabajen de manera concertada. Catherine se podría haber quejado de la resistencia y falta de voluntad de los docentes y sentir indignación porque no siguen sus instrucciones. Sin embargo, parece aceptar la complejidad organizativa y desde esa mentalidad, investiga más a fondo sobre la escuela y las estrategias viables para la mejora escolar. Una escuela desafiante no implica necesariamente un liderazgo desafiante, y una escuela con alto rendimiento académico puede constituir un verdadero desafío de liderazgo. Esa es la conclusión que se desprende del relato de Catherine.

Las tres líderes escolares parecen aceptar la complejidad; expresan una visión holística de la organización escolar y la importancia de la sintonización organizacional está claramente expresada en sus metáforas de trabajo como “ingeniero de iluminación” y “electricista”.

Las narrativas de las directoras sugieren que sus puntos de vista sobre el liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje guardan semejanza con el eslogan de Viviane Robinson: *cuanto más los líderes enfocan sus relaciones, su labor y su aprendizaje en el asunto central de la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su influencia en los resultados de los estudiantes.*

Sin embargo, una reproducción de las voces de los líderes escolares experimentados, y específicamente los tres casos aquí presentados, sugieren más bien un enfoque holístico, complejo y transaccional en la capacidad organizativa de la escuela y un trabajo concertado de los diferentes componentes de la organización para apoyar el objetivo principal de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje. Es por eso que pensamos en el liderazgo escolar para la enseñanza y el aprendizaje como un *dominio de la complejidad*, y en los líderes escolares exitosos como *maestros de la complejidad*.

Referencias bibliográficas

- Bell, I, Bolam, R., Cubillo, L. (2003). Foul is Fair and Fair is Foul: Conducting a Systematic Review of an Aspect of Leadership and Management. In Anderson, L. and Bennett, N. (eds) *Developing Educational Leadership: Using Evidence for Policy and Practice*. Londres: Sage.
- Center of Study for Policies and Practices in Education and Organization for Economic Cooperation and Development (CEPPE en sus siglas en español) (2013). *Learning standards, teaching standards, standards for school principals*. París: OECD Publishing.
- Cuban, L. (2013). School principals and the rethoric of 'instructional leadership'. In Washington Post, April 18, 2013. Disponible en: https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/04/18/school-principals-and-the-rhetoric-of-instructional-leadership/?noredirect=on&utm_term=.8004187d9f81
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. In *Educational Administration Quarterly* 2016, Vol. 52 (2): 221–258.
- Eriksen, E. O. (2001). Leadership in a communicative perspective. In *Acta Sociologica*, 44 (1): 21-35.
- Hallinger, P. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Berlin: Springer.

- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. In *Educational Management Administration & Leadership* 2018, Vol. 46(1) 5–24.
- Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: a simple and complex relationship. In *School Leadership and Management*, 24 (1): 3-6.
- Hattie, J., Rogers, J. och Swaminathan, H. (2014). The Role of Meta-analysis in Educational Research. In Reid, A., Harrt, E och Peters, M. (red.) *A Companion to Research in Education*. Springer Verlag, ss. 197-207.
- Hawkins, M and James, C. (2018). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. In *Educational Management, Administration and Leadership*, 46 (5): 729-748.
- Holmgren, M. Johansson, O, Nihlfors, E. and Skott, P. (2012). Local School Governance in Sweden: Boards, Parents, and Democracy. In *Journal of School Public Relations*, Vol. 33 (1): 8-28.
- Hood (1991). A Public Management for All Seasons? In *Public Administration*, 69 (1): 3-19.
- Ingvarson, L., M. Anderson, P. Gronn, and A. Jackson (2006) *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Kershner, B. and MacQuillan, P. J. (2016). Complex Adaptive Schools: Educational Leadership and School Change. In *Complicity*, 13 (1).
- Leithwood, K. and Seashore Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. Josey Bass.

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about Successful School Leadership*. Report Division A, AERA, Autumn 2003. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful leadership. In *School Leadership and Management*, 28 (1): 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful leadership revisited. In *School Leadership and Management*. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077.
- Lumby, J. and English, J. (2009). From simplicism to complexity in leadership identity and preparation: exploring the lineage and the dark secrets. In *International Journal of Leadership and Education*, Vol. 12 (2): 95-114.
- Marzano, R. J., Waters, T. and McNulty, B. (2005). *School leadership That Works: From Research to Results*. ASCD och McREL.
- Morrison, K. (2001). Simplicity and Complexity in Contemporary School Leadership: A Response to Grace. In *British Journal of Educational Studies*, 49 (4): 379-385.
- Morrison, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. Londres: Routledge Falmer.
- National Agency for Education (2013). *Curriculum for the upper secondary school*.
- OECD (2008). *Improving School leadership*. París: OECD Publishing.
- Orton & Weick (1990). Loosely Coupled Systems. A Reconceptualization. In *The Academy of Management Review*, 15 (3): 203-223.

- Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016). *Successful School Leadership*. Bloomsbury: Londres.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational Research*. 3rd Edition. Bloomsbury: Londres.
- Robinson, V. (2006) Putting education back into educational leadership. I *Leading and Managing*, 12 (1): 62-75.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Rönnsström, N. (2011). Cosmopolitan Communication and the Broken Dream of a Common Language. In *Educational Philosophy and Theory*, 43(3): 260-282.
- Rönnsström, Niclas (2012) From Globalist to Cosmopolitan Learning: On the Reflexive Modernization of Teacher Education. In *Ethics and Global Politics*, Vol. 5, No. 4, 2012, pp. 193-216.
- Rönnsström, N. (2015). Educating competitive teachers for a competitive nation? In *Policy Futures in Education*, 13(6): 732-750.
- Rönnsström, N. (2018). Evidens och kontext – om konsten att tolka och tillämpa forskning om skolledarskap. [Evidence and context –on the art of interpreting and using research on school leadership]. In Rönnsström, N. och Johansson, O. (Eds.) Att leda skolor med stöd i forskning: exempel, analyser, utmaningar. [Leading schools grounded in research: examples, analysis, challenges]. Natur och kultur.

- Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik*. [The Interplay between National Educational Policy and Local Practice: A study of curriculum processes] Disertación doctoral, Uppsala University, Department of Education.
- Skott, P. and Kofot, K. (2013). Independent Schools in Different Nordic Contexts: Implications for School Leadership? In Moos, Lejf (ed.). *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership: is there a Nordic model?* Dordrecht: Springer.
- Skott, P. (2014). I mötet mellan nationell utbildningspolitik och lokala styr-rum. [At the Intersection between National Education Policy and Local Spheres of Governance] In O. Johansson, & E. Nihlfors, (eds.): *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy*. [School Leaders at the Intersection between National Aims and Local Policy] Malmö: Gleerups.
- Southworth, G. (2003). Learning Centred Leadership. The Only Way to Go. Victoria: Australian Principal Centre. The Swedish Education Act (2010:800).
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Wei, W. (2017). Education Policy Borrowing: Professional Standards for School Leaders in China. In *Chinese Education and Society*, 50: 181-202.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In *Administrative Science Quarterly*, 21 (1): 1-19
- Ylimäki, R. (2013). *The New Instructional Leadership*. Routledge.
- Young, M., Anderson, E. och Nash, M. (2017). Preparing School Leaders: Standards-Based Curriculum in the United States. In *Leadership and Policy in Schools*, 16 (2): 228-271.

El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela

Karen Seashore Louis¹ y Joseph F. Murphy²

El impacto de las relaciones interpersonales en los distintos intercambios diarios de un director ilumina el siguiente capítulo, dando cuenta de la incidencia de los vínculos positivos en el quehacer cotidiano de una escuela. La evidencia de diferentes países muestra que los líderes escolares que promueven y expresan real cuidado por los adultos y estudiantes de sus comunidades, son más efectivos en su incidencia, especialmente en contextos de complejidad socioeducativa donde lo relacional adquiere mayor valor. Impulsar lazos fuertes, que no instrumentalicen, sino que inspiren a todos los miembros de la comunidad escolar a tener un desempeño comprometido, requiere confianza personal y profesional, metas que solo se lograrían con interacciones e instancias compartidas que, con atención al contexto, den cuenta de palabras y acciones consistentes.

En las últimas tres décadas, se ha vuelto más evidente que las relaciones constituyen la base del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Hartup, 1989; Jennings y Greenberg, 2009; Pianta, 1999). Los niños, niñas y jóvenes aprenden más y son más felices en la escuela cuando sienten que sus profesores se preocupan por ellos y que están en aulas donde sus compañeros apoyan su aprendizaje. Esta observación, por cierto, no es novedosa y es tan válida para la educación superior, como para los estudiantes más jóvenes (Entwistle, N., & Ramsden, 1982).). Esto es especialmente clave en contextos socioeducativos complejos,

1. Universidad de Minnesota, Estados Unidos.

2. Universidad Vanderbilt, Estados Unidos.

ya que el éxito escolar de los estudiantes pertenecientes a hogares y comunidades más desaventajadas tiende a depender más del desarrollo de conexiones sólidas con los profesores de la escuela. Como concluyó un metaanálisis reciente: “En términos generales, [las relaciones profesor-alumno] eran más importantes para los niños y niñas con riesgo académico, en particular para aquellos de entornos económicos desfavorecidos y con dificultades de aprendizaje” (Roorda, Koomen, Split & Oort, 2011). Otras revisiones recientes que desarrollan más el tema concluyen que si bien los estudiantes desfavorecidos son más propensos a experimentar relaciones negativas con sus profesores, lo que contribuye a su desconexión, se benefician también más de las relaciones positivas cuando estas ocurren (McGrath y Van Bergen, 2015). Las relaciones positivas en la escuela son especialmente importantes para evitar que los estudiantes en situación de riesgo deserten o no completen la escuela (Quin, 2017).

Dado nuestro profundo conocimiento sobre la importancia de las relaciones para el éxito de los estudiantes, resulta desconcertante constatar el énfasis casi exclusivo de las políticas educativas en el currículo, el conocimiento de los contenidos docentes y las estrategias pedagógicas. Esto se refleja en muchas de las pautas directivas, que solo suelen hacer hincapié en la importancia de brindar liderazgo y supervisión con un enfoque en la mejora de esas áreas (Lochmiller, 2016). Incluso el foco reciente en el aprendizaje socioemocional se ha centrado en las aulas y los docentes, pero no en las escuelas y los directores.

Este artículo adopta un enfoque distinto, argumentando que, para aumentar su efectividad en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, los directores deben abocarse a construir relaciones que promuevan entornos escolares dinámicos en los que puedan prosperar tanto los adultos como los niños, niñas y jóvenes. También plantea que la evidencia acumulada de la investigación educativa, con un importante apoyo empírico de estudios en diferentes entornos laborales, agrega peso a la necesidad de que los directores se centren más directamente en crear relaciones sólidas con los docentes.

Las relaciones entre adultos son la base para construir climas positivos en la escuela y la sala de clases, a fin de promover una mejor enseñanza, un aprendizaje más auténtico y significativo y mejores resultados para los estudiantes.

¿Qué sabemos? Una visión general de la investigación educativa

Los estudios empíricos sugieren reemplazar el énfasis exclusivo en el liderazgo académico por un liderazgo para el aprendizaje, lo que implica una integración de las exigencias académicas y la atención solícita (Murphy, 2013).

El liderazgo para el aprendizaje implica la responsabilidad de desarrollar una cultura (o clima) a nivel de toda la escuela que fomente el desarrollo académico y social (Rutter y Smith, 1989; Leithwood y Riehl, 2005). Al respecto, y sin ánimo de entrar en el interminable debate sobre la diferencia entre “clima” y “cultura” organizacional en general, consideramos que el clima refleja un sentimiento o condición temporal, mientras que la cultura apunta a un conjunto duradero de supuestos y comportamientos (Denison, 1996; Schein, 2010).

Por otra parte, sabemos que el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes requiere más que una enseñanza técnicamente adecuada y se ve afectado por una serie de factores dentro de la escuela, como el clima en el aula, las relaciones con los compañeros y el énfasis académico. De ahí que apoyar mejores entornos de aprendizaje para docentes y estudiantes requiere crear condiciones escolares facilitadoras (Lee y Louis, 2019).

El liderazgo directivo también tiene una relación significativa con los tipos de condiciones escolares más claramente asociadas con el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, como el sentido de eficacia colectiva de los enseñantes, la capacidad de los docentes para el aprendizaje organizacional colectivo y el compromiso (Leithwood y Louis, 2011). Esto es especialmente crítico en los establecimientos de alta complejidad socioeducativa, donde se necesita y se espera más de la escuela, porque muchos estudiantes provienen de familias cuyas vidas son más inciertas y caóticas, a menudo por razones que escapan a su control (Goddard, Tschannen-Moran y Hoy, 2001). Por ejemplo, la investigación empírica se ha centrado en la confianza y en la creación de entornos escolares que provean esa confianza como elementos determinantes para que las escuelas funcionen adecuadamente, tanto para los docentes, como para los estudiantes (Tschannen-Moran, 2009). Asimismo, hemos aprendido que la confianza solo se desarrolla en el marco de relaciones positivas (Price y Moolenaar, 2015).

Algunas investigaciones empíricas se centran en las percepciones generales de las relaciones entre los docentes y el director/a, que pueden ser calificadas como “de apoyo”, “de confianza” o “estimulantes” (Brezicha, Bergmark y Mitra, 2015). Sin embargo, son menos los estudios que se han enfocado en cómo actúan los directores para desarrollar relaciones que vinculen su trabajo con el clima escolar y el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido, ha surgido una línea de trabajo paralela en torno al cuidado que deben brindar los directores (Lomotey y Lowery, 2015; Louis, Murphy y Smylie, 2016; Louis y Murphy, 2017; Schechter y Shaked, 2017). Los datos empíricos de diferentes países, y subculturas dentro de esos países, muestran que los líderes escolares que expresan su preocupación y cuidado por los adultos y los estudiantes son más efectivos en su incidencia sobre los procesos y resultados. En particular, varias investigaciones sugieren que los directores solidarios son más propensos a contribuir al clima escolar y a una enseñanza que responda culturalmente y apoye a los estudiantes cuyo origen étnico o estado socioeconómico haya llevado a las escuelas a marginarlos (Lomotey y Lowery, 2015; Wilson, 2016; Khalifa, 2018).

Por lo tanto, existe un acuerdo general respecto a que: (1) las relaciones son importantes, en especial para las escuelas de alta complejidad, y (2) que los directores tienen una incidencia significativa en las relaciones que se desarrollan dentro de las escuelas. Sin embargo, una mirada más profunda a la investigación organizacional, educativa, relacionada con el sector público y los servicios sugiere que la confianza y el cuidado -como ejemplos de relaciones positivas- se basan en patrones de liderazgo que han sido obviados en la investigación educativa (Murphy y Louis, 2018). En particular, son pocos los estudios en educación que examinan los aspectos específicos de comportamiento o preocupación asociados con una relación positiva entre el director y el docente o el director y el estudiante.

Algunos investigadores que defienden el vínculo crítico entre el comportamiento de un director y el liderazgo para el aprendizaje se han centrado en lo que podría denominarse “funciones de liderazgo ejecutivo”, tales como: motivar a otros, desarrollar visiones estratégicas y esquemas de apoyo y contratar a las personas adecuadas. Muchas de estas investigaciones derivan de la literatura sobre el funcionamiento de las grandes empresas. Por el contrario, el peso actual que se

le confiere al rol del director en el liderazgo pedagógico supone que él o ella pase mucho tiempo en las aulas, discutiendo aspectos de la docencia y el aprendizaje con los enseñantes, interacciones prácticas e interpersonales que se centran en mejorar las rutinas de trabajo. Por lo tanto, se trata de una perspectiva alternativa que sugiere la importancia de conferirle un significado educativo al trabajo cotidiano de la gestión (Dwyer, 1984).

Lo que sabemos: ¿perdidos en los detalles?³

Este capítulo desarrolla un elemento fundamental de la investigación organizacional positiva con una base empírica profunda: los intercambios entre líderes y miembros en el trabajo cotidiano que refuerzan los patrones de relaciones en red dentro de los equipos y la escuela en general. Apunta a los componentes básicos del intercambio relacional rutinario y sus consecuencias para la mejora escolar.

¿Por qué es importante el intercambio?

La teoría del intercambio social en el contexto de este capítulo aborda la relación entre colegas que desempeñan roles similares. Si bien ha sido un foco de las teorías sobre liderazgo desde comienzos del siglo XX, en la década de 1990 se desarrolló una comprensión teórica y práctica más profunda de cómo se establecen, mantienen y funcionan las relaciones entre los líderes y otros colegas. La teoría inicial del intercambio suponía que (1) cada relación entre dos actores se basa en dar y recibir las recompensas deseadas; (2) las recompensas pueden ser extrínsecas (aprobación visible o aumento de salario) o intrínsecas (inversiones emocionales que suponen reciprocidad en la relación). La idea fue inmediatamente adoptada por la psicología organizacional, que la aplicó a los grupos de trabajo. Tiene una aplicabilidad obvia en las escuelas, ya que se espera que los directores conozcan y tengan algún tipo de relación con todas las personas que trabajan en la escuela. En las escuelas más pequeñas, eso suele extenderse a conocer a todos los alumnos (y sus familias).

3. Gran parte de este documento, se basa en lo expuesto en el cuarto capítulo de Murphy & Louis (2008).

La idea de las relaciones como una forma de intercambio social proporcionó así las bases para comprender el terreno sobre el cual surge la confianza:

El intercambio de favores crea “obligaciones futuras difusas”, disminuyendo la probabilidad de mantener un recuento exacto de favores y aumentando la probabilidad de engendrar una relación de confianza y compromiso mutuos. Estos favores incluyen recursos tangibles, como recompensas monetarias, promociones, oportunidades de capacitación y recursos intangibles, tales como cargos informales, alineación de objetivos, estímulos y apoyo. Un intercambio positivo de recursos genera una reciprocidad generalizada que centra los intereses en objetivos mutuos en lugar de objetivos egocéntricos (Sluss, Klimchak y Holmes, 2008, p. 458).

En otras palabras, desde una perspectiva de intercambio, un líder no “genera confianza” directamente, sino que se involucra con otros de manera rutinaria para desarrollar relaciones *de alta calidad* con el tiempo. Sin embargo, el hallazgo para las prácticas de liderazgo es el supuesto que los líderes forman *relaciones únicas con cada miembro de un grupo* y que *estas son recíprocas*. Esto significa que los directores serán más efectivos si se centran en individuos específicos para obtener información sobre cómo los miembros trabajan entre sí y aprender a apreciar los conocimientos y las ideas que adquieren de las personas que trabajan en su espacio de trabajo.

Al examinar detenidamente las relaciones individuales, la teoría del intercambio señala la importancia de todas las transacciones que obedecen a un patrón en una escuela. El intercambio entre el líder y los seguidores se centra en la mecánica de armar conexiones. Esto claramente parece imposible para muchos líderes escolares, cuyas jornadas están cargadas con una infinidad de tareas relacionadas con su labor (Pollock, Wang y Hauseman, 2015) al punto que posiblemente no perciban los beneficios de construir relaciones más fuertes. Sin embargo, aumentar las interacciones significativas no siempre requiere más tiempo sino saber utilizar las innumerables interacciones que ya realizan a diario para consolidar las relaciones y generar confianza (Dwyer, 1984).

Intercambio y valores

A primera vista, un director que opera en un marco de intercambio en duplas entre el líder y los subalternos puede parecer instrumentalizador y posiblemente incluso manipulador. Sin embargo, hay importantes dimensiones cargadas de valor en todos los entornos de trabajo, en especial en el sistema escolar, donde todos sus integrantes, desde los conductores de autobuses hasta los superintendentes, tienden a asumir que su trabajo es valioso porque están apoyando el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes. Esta presunción de trabajo basado en valores se convierte en una prioridad en la mayoría de las decisiones, pero aun así puede que no afecte las interacciones cotidianas. Más específicamente, los valores profesionales de un director pueden orientarlo constantemente hacia el objetivo de mejorar el logro colectivo e individual de los estudiantes, pero también deben proporcionar las bases para relaciones personales significativas sustentadas en estos valores compartidos (Sluss et al., 2008). En otras palabras, cada interacción puede ser una oportunidad para el fomento tácito o explícito de compartir valores, lo que será percibido si estas oportunidades se pierden de forma constante.

Esta observación no es nueva y está a la base de muchos textos sobre liderazgo escolar. Incluso la literatura empresarial que señala que “la calidad del intercambio social entre líderes y seguidores, caracterizada por la confianza mutua, el respeto y la obligación” (Chen et al., 2007, p. 333) es una base para la efectividad del líder. En otras palabras, el simple acto de reconocer la base valórica de las acciones entre uno mismo y el otro, genera vínculos que se convierten en parte del tejido permanente de la vida escolar.

Más que duplas

¿Y qué hay de la investigación educativa acumulada que apunta al clima (o cultura) escolar como un factor clave? Claramente, la cultura (o el clima), más que una simple suma de relaciones entre duplas de individuos que pueden ser positivas o negativas, refleja valores compartidos entre grupos más grandes. Sin embargo, los comportamientos del líder en esquemas de duplas, cuando son visibles, pueden generar vínculos entre las respuestas individuales y grupales a

las demandas de realizar cualquier tarea (Lord, Brown y Freiberg, 1999). Dado que muchos de los encuentros en duplas de un director ocurren cuando realiza su labor rutinaria de “administración” en los pasillos, el comedor, al aire libre o cuando monitorea un autobús, estos encuentros pueden ser claves para determinar cómo las personas trabajan juntas. Lo anterior es particularmente importante en las escuelas, donde la labor es muy compleja e involucra conocimientos profesionales y prácticos. A diferencia de un enfoque simple centrado en el líder, las relaciones en duplas permiten refinar la forma en que los miembros trabajan entre sí para realizar una tarea acordada conjuntamente. Por lo tanto, los intercambios en duplas tienen su mayor impacto en organizaciones como las escuelas “donde la cooperación, la ayuda y el altruismo son importantes para la efectividad de la organización” (Ilies et al., 2007, p. 270). En resumen, la experiencia colectiva de las relaciones en duplas entre los líderes escolares formales y su equipo, forma la base del impacto de un líder en el clima y la cohesión grupal (Cogliser y Schriesheim, 2000).

Las percepciones afectan las relaciones: “los tres factores”

Las investigaciones que se valen del marco de intercambio líder-subalterno no abundan en educación, por lo que debemos recurrir a la teoría organizacional general y al trabajo empírico que se articula con lo que sabemos sobre las escuelas y los directores⁴.

En las escuelas, todos los que no son líderes formales responden (e influyen) en los intercambios entre líderes y miembros antes mencionados. De hecho, están siempre realizando esas evaluaciones mientras interactúan con su líder, específicamente con respecto a los valores y la ética (Mayer, Kuenzi, Greenbaum, Bardes y Salvador, 2009). Dentro de una escuela, las acciones de un director

4. La mayoría de los usos son en disertaciones. Hay excepciones, algunas publicadas en revistas de liderazgo educativo, pero muchas en revistas de psicología o gestión que los académicos del ámbito educativo leen con menor frecuencia (Erdogan, Kraimer y Liden, 2004; Somech y Wenderow, 2006; Vancouver y Schmitt, 1991; Yariv, 2009).

pueden ser percibidas como atentas y visionarias por algunos miembros, pero deficientes y erróneas por otros. Estas diferencias en la apreciación hacen que las personas se comporten de manera disímil. Quizás lo más importante son los filtros de confiabilidad, transparencia y justicia.

- **Confiabilidad.** La confiabilidad es importante porque amplía lo que Chester Barnard (1938) denominó la “zona de indiferencia” o la voluntad de asumir que los resultados positivos resultan de acomodarse a las acciones y preferencias de otros. En un lenguaje más simple, si un director inicia una conversación pedagógica pidiéndole a un docente que hable sobre algunas de las actividades observadas en su salón de clases, este asumirá que las consecuencias serán útiles (o al menos no negativas) si confía en el director de escuela. Muchos autores señalan que la conexión entre el liderazgo colegiado o compartido se basa en la confianza. Dentro del intercambio director-docente, vemos la importancia de la reciprocidad. Según Tschannen-Moran y Hoy (1997), “la confianza en el director está principalmente determinada por su comportamiento. En otras palabras, el director controla su propio destino” (p. 348). Por otro lado, los directores tienen una influencia limitada en la confianza de los docentes respecto de sus colegas. Esto demuestra los límites de las relaciones de duplas y sugiere que el director debe recurrir a otras acciones además de invertir en relaciones individuales para crear una escuela basada en la colaboración. Conger, Kanungo y Menon (2000) afirman que pueden lograr esto: “(1) identificando y articulando una visión; (2) sentando un ejemplo para los seguidores que sea consistente con los valores que el líder defiende y (3) promoviendo la cooperación grupal y la aceptación de las metas grupales” (p. 750). Dicho de otro modo, a través de una forma más ejecutiva de liderazgo. La investigación sobre las escuelas sugiere que también lo hacen al desarrollar esquemas y generar expectativas de que el trabajo colaborativo de los docentes es importante (Wahlstrom y Louis, 2008). Sin embargo, a menos que los docentes confíen en sus directores, su capacidad para actuar de manera transformadora será limitada.

- **Transparencia.** La segunda evaluación crítica de los subalternos apunta a la transparencia (Hannah et al., 2015). Se nos recuerda constantemente la importancia de la transparencia en el sector público: nada erosiona más rápido la confianza en las instituciones públicas que la revelación de que se ha retenido información importante. En entornos laborales, los líderes considerados más transparentes tienen más probabilidades de generar compromiso. La transparencia es también una base fundamental para la confianza, ya que requiere que el seguidor perciba al líder como honesto o íntegro, así como “la percepción de una representación honesta de sí mismo” (Simons, 2002, p. 94).

Nuevamente, podemos ver aquí un claro vínculo entre los valores y los intercambios entre líderes y miembros. Los líderes deben ser percibidos como auténticos (veraces y autorreflexivos), y virtuosos. Un problema recurrente en las escuelas es que los directores pueden creer que son transparentes, pero es poco probable que todos los docentes tengan la misma percepción (Bird, Wang, Watson y Murray, 2009). Más aún, inevitablemente se producirán diferencias entre los integrantes del equipo educativo en sus evaluaciones sobre la transparencia de su líder escolar (la que puede depender de un contexto particular). Sea como sea, los directores solo pueden esforzarse por ser lo más transparentes posible y seguir respondiendo al deseo de obtener más información.

- **Justicia.** Un tercer ámbito que afecta las evaluaciones generales de un líder son las opiniones de otros sobre su equidad, lo que ayuda a crear un clima organizacional que sea considerado justo (Bogler y Somech, 2004). Es probable que tanto los individuos como los grupos que perciban que los procedimientos son justos se esfuercen más allá de lo requerido: “Cuando los empleados sienten que están siendo tratados de manera justa, responden mediante comportamientos de ciudadanía organizacional” (Hannah, Lester y Vogelgesang, 2005, p. 66) y cuando “los líderes muestran consistentemente altos niveles de conducta moral, establecen un estándar ético positivo para toda la organización” (op. cit, p. 71). Esto tiene implicancias prácticas en

la ejecución de obligaciones claves de liderazgo que suelen ser conflictivas, como por ejemplo, la asignación de recursos escasos o las evaluaciones del personal. De esta manera, los docentes que perciben como justos los procedimientos y criterios utilizados para evaluarlos tienden a apoyar la evaluación docente y a utilizarla para su formación profesional, mientras que quienes los consideran arbitrarios o injustos no lo hacen (Tuytens y Devos, 2014). Por otra parte, existen marcadas asociaciones entre las percepciones de los docentes sobre su escuela como un entorno justo y su compromiso afectivo con ella (Buluc y Gunes, 2014).

Consecuencias para las escuelas al construir relaciones

Cada grupo de trabajo está compuesto por varios tipos de relaciones, pero la investigación sugiere de manera consistente que la relación líder-subordinado es especialmente importante para desarrollar un grupo más amplio o una ética organizacional. Como ya señaláramos, a medida que las relaciones se profundizan, se vuelven más confiables y transformadoras, mientras que las relaciones instrumentales de intercambio tienen escaso potencial de impacto en cualquiera de las partes.

La reciprocidad entre el director y el docente refuerza la agencia y eficacia emergentes del seguidor y del líder (Tourish, 2014). El liderazgo del director puede ser importante para mejorar los resultados de los estudiantes, pero la evidencia sugiere que sus efectos son indirectos, principalmente a través del desarrollo de una mayor participación de los docentes (Hallinger y Heck, 1998; Leithwood y Louis, 2011). En otras palabras, los directores (y otros líderes escolares) no controlan los resultados de sus esfuerzos por establecer relaciones con los demás. Sin embargo, los intercambios sociales basados en valores entre los directores y otros miembros de la escuela pueden tener efectos multiplicadores cuando sus relaciones de duplas se multiplican, difunden y cambian el clima y la cultura organizacional. En lo que sigue, exploraremos algunos de los resultados comprobados de reciprocidad.

Desarrollar la capacidad de agencia

La investigación sobre las escuelas suele señalar el empoderamiento o el liderazgo compartido como el medio para aumentar la efectividad y el liderazgo docente y para mejorar las prácticas en el aula (Bogler y Somech, 2004). Sin embargo, también sugiere que las relaciones entre el director y los docentes proporcionan una base fundamental para iniciativas más formales tendientes a reforzar la contribución de los profesores fuera de sus salas de clases.

Las iniciativas exitosas de empoderamiento docente y liderazgo compartido se basan en relaciones de confianza (Bush y Llover, 2012; Louis et al., 2009). A menos que las relaciones sean sólidas, es probable que fracasen los esfuerzos tendientes a aumentar el sentido de agencia y compromiso de los docentes con la escuela. La reciprocidad también sugiere que a medida que aumenta el compromiso de los profesores, mayor es la influencia de los directores dentro de la escuela e incluso en la comunidad. Los docentes empoderados se convierten en líderes más influyentes cuando las relaciones entrañan cuidado y apoyo (Printy, Marks y Bowers, 2009).

Identificación con la comunidad escolar

La relación que un miembro de un grupo tiene con su supervisor es particularmente importante porque “influye de manera significativa en las actitudes hacia la organización, entre ellas la identificación organizacional” (Sluss y Ashforth, 2008, p. 810). Un estudio realizado en China mostró que los empleados que entablaban relaciones de colaboración con sus colegas tenían más probabilidades de interactuar con un líder con el que se identificaban (Carnevale, Huang y Paterson, 2019). Esta investigación es consistente con la investigación desarrollada en Estados Unidos que indica que los docentes que ven a sus directores como personas que se preocupan personalmente de ellos son más proclives a trabajar en colaboración con sus compañeros y apoyar una distribución socialmente justa de los recursos en la escuela (Louis et al., 2016). Estos hallazgos son especialmente importantes para los líderes escolares porque también sugieren que, si tienen relaciones recíprocas con los docentes, es probable que estos hagan suyos los valores e ideales de la escuela en su trabajo con los demás.

En otras palabras, la identidad colectiva tiene consecuencias. Sluss y Ashforth (2008) señalan que la identidad organizacional y las relaciones que la sostienen son particularmente relevantes porque están asociadas con la capacidad del grupo para manejar los problemas relacionados con la diversidad y la justicia social, temas particularmente candentes en las escuelas actuales. El desarrollo a largo plazo de fuertes lazos interpersonales, identidad grupal y colaboración genera una mayor disposición a asumir roles adicionales, lo que tiene consecuencias para los equipos educativos y las comunidades profesionales de aprendizaje. Cuando la identidad colectiva de los docentes no se basa en relaciones de alta calidad con su director, puede volverse confrontacional y socavar la efectividad escolar.

“Comportamiento de ciudadanía organizacional”

El comportamiento de ciudadanía organizacional se refiere a la “medida en que los empleados se involucran en comportamientos que van más allá de sus roles predefinidos” (Ilies, Nahrgang y Morgeson, 2007, p. 270). Esto significa que las personas no adoptan un comportamiento de ciudadanía organizacional para mejorar sus beneficios personales, sino porque tienen un sentido positivo de identidad con la organización y sus integrantes. El grado en que ocurre este tipo de comportamiento pro-social está profundamente influenciado por los intercambios entre líderes y miembros y las percepciones respecto del clima escolar desarrolladas por los líderes, una conclusión que figura en estudios de los Estados Unidos y otros países (Hackett y Lapierre, 2004; Newman, Schwarz, Cooper y Sendjaya, 2017).

Existen numerosos estudios sobre el comportamiento de la ciudadanía organizacional y su aplicación en la investigación del liderazgo educativo ha sido creciente (Somech y Ron, 2007; DiPaola y Tschannen-Moran, 2014;). Los líderes educativos a nivel mundial deben prestar atención al comportamiento de ciudadanía organizacional porque está asociado con el clima escolar y el aprendizaje de los estudiantes.

Moldeamiento individual del trabajo (*job crafting*) y docencia experta

La investigación educativa presta considerable atención a la idea del aprendizaje organizacional o capacidad de toda la escuela para buscar e incorporar nuevas ideas (Leithwood, Leonard y Sharratt, 1998; Schechter y Qadach, 2012). Incluso los estudios sobre liderazgo pedagógico tienden a abordar con cierto detalle cómo las relaciones entre el director y los docentes afectan la práctica pedagógica.

Pero la evidencia de los estudios en otros entornos laborales sugiere que la investigación sobre el moldeamiento individual del trabajo puede arrojar luces sobre cómo las relaciones entre el director y los docentes afectan las aulas. El moldeamiento individual del trabajo se refiere a las formas en que las personas “rediseñan” sus funciones agregando o restando actividades, o cambiando otros aspectos del tiempo y el rendimiento (Berg, Dutton y Wrzesniewski, 2008).

En otras palabras, se basa en las rutinas bien conocidas de “hacer-observar-reflexionar”. El moldeamiento individual del trabajo es la forma que tienen los docentes y otros profesionales para volverse expertos en su labor. Con base en un estudio extenso, Marks y Printy (2003) concluyeron: “cuando los docentes perciben que los comportamientos de liderazgo pedagógico de los directores son apropiados, crecen en compromiso, participación profesional y *disposición para innovar* (Marks & Printy, 2003, p 393; cursiva agregada).

Un aspecto del moldeamiento individual del trabajo clave para las escuelas es que suele extenderse a los equipos y las comunidades de aprendizaje profesional (Tims, Bakker, Derks y Van Rhenen, 2013), que es donde resulta más probable el surgimiento de nuevas ideas sobre la enseñanza y el desarrollo de los estudiantes para ser discutidas. En otras palabras, es probable que las escuelas donde los docentes están rediseñando constantemente su trabajo en el aula también se realice un rediseño activo y se compartan los esfuerzos de mejoramiento.

La calidad importa en los intercambios entre el líder y sus subalternos

Gran parte de la teoría del liderazgo (y la “sabiduría” de los consultores) depende de recetas relativamente simples. En la vida real, sin embargo, los buenos directores no están sujetos a reglas, sino que son adaptativos. Los líderes auténticos tienen en cuenta tanto las preferencias individuales como los contextos particulares de los intercambios entre líderes y miembros (Louis et al., 2016). El enfoque de la teoría del intercambio en duplas supone que las relaciones son situacionales y personales. Las relaciones *quid pro quo* suelen ser de baja calidad e indican un compromiso mutuo tenue, mientras que las relaciones de intercambio social tienden a ser más abiertas y duraderas. No hay consenso sobre las consecuencias socialmente valiosas de las relaciones de intercambio de “alta calidad” entre el líder y los subordinados. Los resultados usualmente comprobados incluyen preocupación, lealtad y respeto profesional (Liden y Maslyn, 1998; Ilies, Judge y Wagner, 2006) junto con afecto mutuo y contribución a objetivos mutuos. Las evaluaciones de los miembros a sus supervisores se basan en percepciones de “sensibilidad al entorno, habilidades para formular y articular una visión inspiradora... y sensibilidad a las necesidades de los miembros” de los líderes (Conger, Kanungo y Menon, 2000, p. 760) Sin embargo, debemos estar conscientes de que lograr relaciones adaptativas, auténticas y diariamente alta calidad, es en cualquier escuela una ardua tarea.

En educación, las consecuencias de una falta de sensibilidad individual son graves: los docentes que abandonan una escuela señalan que una razón importante para hacerlo es la insatisfacción con su director (Boyd et al., 2011; Grissom, 2011). Sin embargo, no todos los docentes tienen la misma reacción ante un director: cualquier individuo puede tener seguidores devotos y otros más ambivalentes o distantes. Esta variabilidad hace que el trabajo de establecer relaciones positivas sea particularmente complejo. Al respecto, resulta útil considerar las implicancias de la afirmación de que “los líderes forman diferentes tipos de intercambio con sus seguidores” (Liden et al., 2008, p. 163).

El momento y la oportunidad importan

El desarrollo de relaciones sólidas varía no solo según las personas sino también según el momento. Un nuevo director que ingresa a una escuela de la que se acaba de retirar un venerado ex director, tiene una labor específica. En tanto, uno que ingresa a una escuela antes dirigida por un líder incompetente o abusivo tiene otros desafíos. Ambos, sin embargo, deben comenzar desde el principio. Incluso los líderes establecidos enfrentan una rotación inevitable. Un director puede tener excelentes relaciones sociales con un grupo existente, pero debe ser capaz de establecer una relación específica con cada nuevo profesional, que ingresa con su propio bagaje de experiencias de liderazgo bueno o malo. Por supuesto, ayuda si el personal le transmite al nuevo docente que “nuestro director es excelente”, pero la socialización, por definición, se desarrolla a través de la experiencia y no mediante la inducción de los nuevos empleados o los manuales escolares. Wang et al (2005) apuntan a un enfoque de desarrollo, con tres etapas definidas -extraño, conocido, socio- que se vuelven progresivamente transformadoras (p. 423). Esto implica que transformar la base de una relación, pasando de la obligación profesional a la colaboración, es un proceso cuya duración variará según las personas involucradas.

Cuatro conclusiones prácticas son de particular importancia para los líderes escolares.

- (1) *Los directores deben reconocer las diferencias en materia de experiencia y habilidades.* Por ejemplo, un profesor de primer año requiere un tipo diferente de señales que un docente líder experimentado.
- (2) *Las etapas preliminares en el establecimiento de una relación, donde el líder intenta descubrir los talentos, motivaciones y límites relevantes del miembro, son claves.* Las etapas posteriores, donde hay una clara comprensión mutua dentro de una relación establecida, requieren menos tiempo. Por supuesto, esto tendrá un gran impacto en cómo un director pasa su tiempo, dependiendo de la cantidad de personal y la rotación de directores en una escuela.
- (3) *Las opiniones de los miembros sobre su relación con un líder tienden a alinearse más con el tiempo:* es probable que un director que sepa establecer buenas relaciones con un grupo significativo de docentes (a no ser que

constituyan un frente unido en una escuela llena de conflictos), pueda ampliar esta relación a los profesores más reacios a interactuar con sus supervisores formales.

- (4) A diferencia de muchas narrativas de liderazgo, las relaciones individualizadas entre líderes y otros también deben prestar atención a la reciprocidad, incluida la forma en que las características y reacciones de los miembros afectan las percepciones de los miembros. Un ejemplo específico, es que los directores que ven a sus docentes colectivamente como profesionales competentes, es muy probable que tengan lazos sociales individuales más fuertes con ellos (Louis y J. Murphy, 2017).

Los intercambios siempre operan en un contexto

Debemos recordar que centrarse en el desarrollo de las relaciones no es una teoría abstracta, sino el resultado de cómo las personas reales reaccionan a los entornos de intercambio reales. *A nivel micro, cada intercambio implica una acción y una reacción.* Si los líderes toman medidas (el director convoca a una reunión, por ejemplo), los funcionarios descifran e interpretan esas acciones dentro del contexto inmediato (“sus reuniones suelen ser breves y útiles” o bien “otro desperdicio de 45 minutos”). Estas acciones y reacciones tienen un mayor impacto en los funcionarios, dado que en función de sus reacciones a todo lo anterior, el director puede anunciar una nueva iniciativa que requiere que los voluntarios y demás miembros respondan. De esta manera el ciclo vuelve a iniciarse a medida que los líderes responden a las respuestas de sus subordinados: cuando el director observa que se suman muchas personas, se sentirá complacido y proclive a pensar que el comité funcionará bien. Si se ve obligado a doblegar voluntades, las impresiones de los individuos y del grupo pueden verse afectadas de manera negativa, al igual que sus interacciones posteriores con ellos. La relación potencialmente transformadora se fortalece o erosiona en función de eventos transaccionales pequeños. Al final, se produce una respuesta organizacional (los voluntarios forman un comité), pero esto se basa en cientos de experiencias individuales en las relaciones escolares.

Por lo tanto, ¿cómo pueden los directores ayudar a otros a percibir sus acciones como “de alta calidad”, receptivas y adaptativas? La investigación sugiere que

deben estar atentos a sus interacciones diarias, teniendo en cuenta las generalidades obvias: acercarse siempre que sea posible y mostrar preocupación genuina, además de respeto, sentido de la oportunidad y confianza (Smylie et al., 2016; Smylie, Murphy y Louis, 2019; Walumbwa, Cropanzano y Hartnell, 2009).

Prestar atención a lo que sustenta las relaciones

El foco en la construcción de relaciones individuales es poco útil si los líderes escolares no prestan atención a lo que sustenta el trabajo de los demás en la escuela. También pueden preguntarse qué es lo que obstaculiza el trabajo adecuado de los docentes, orientadores o encargados de la alimentación, y ajustar las normas, los equipos y los horarios de trabajo para asegurarse de que se eliminen las barreras innecesarias (Walumbwa et al., 2011). Un director frustrado porque pocos miembros de su equipo se ofrecen como voluntarios para integrar su comité debería averiguar los motivos y ver la forma de despejar las fricciones o las tareas que interfieren con esta labor, en lugar de sacar conclusiones negativas. Del mismo modo, un director que quisiera saber por qué la iniciativa de las comunidades de aprendizaje profesional de dos años ha dado pocos resultados en la escuela, debería preguntarse si los docentes eran reacios a decirle que 45 minutos de reunión no eran suficientes para profundizar más allá de los simples aspectos formales, además de averiguar sobre eventuales conflictos latentes entre el personal (Voulalas y Sharpe, 2005).

Por último, la investigación sugiere que los líderes también deben prestar atención a los apoyos indirectos hacia otros miembros de la escuela, trabajando en esquemas que son invisibles hasta que fallan. Por ende, los directores también pueden influir indirectamente en los efectos positivos, utilizando “recompensas apropiadas, prácticas de recursos humanos y proporcionando recursos necesarios (y valiosos) [y] oportunidades de desarrollo” (Sluss et al., 2008, p. 458). Los directores que solicitan voluntarios puede que tengan que reformular su solicitud, establecer beneficios y posibles recompensas, tales como, ser eximidos del servicio de colación para poder asistir a reuniones o ser enviados a una interesante oportunidad de formación profesional, que podrían estar asociados con una tarea que no es obligatoria. En otras palabras, la construcción de relaciones se entreteje con

toda la labor que un director debe realizar para crear una escuela que funcione de manera óptima y que tenga un alto desempeño. Sin embargo, si las iniciativas de desarrollo de la organización no se fundan en una base sólida de relaciones positivas, estarán destinadas al fracaso.

Los directores deben tener en cuenta que el objetivo de todo líder escolar es garantizar que los docentes se vean a sí mismos como profesionales de alto funcionamiento, con obligaciones mutuas para crear una escuela efectiva. Como Sluss et al (2008) lo expresan: “el intercambio entre el líder y los miembros no solo implica el traspaso mutuo de material requerido por el trabajo, sino que también involucra un elemento social y un traspaso de recursos que van más allá del contrato formal” (p. 458). Hemos estado en muchas escuelas donde los docentes están totalmente dispuestos a trabajar fuera de sus horarios o descripción de funciones porque su relación positiva con su director los alienta a creer que van a marcar una verdadera diferencia, actuando como modelos y mostrando cómo se puede lograr ese objetivo.

La importancia de los pares

Hasta ahora, hemos hecho hincapié en la relación de duplas entre el líder y los miembros, pero los grupos de trabajo están compuestos por muchas personas que también tienen relaciones entre sí. Desde hace tiempo se reconoce que los grupos de pares, a menudo llamados la “organización informal”, protagonizan la vida cotidiana de cualquier escuela. También sabemos que los lazos sólidos dentro de los grupos pueden tener efectos positivos y negativos en el intercambio entre líderes y miembros. Es así que los grupos muy cohesionados, por ejemplo, pueden apoyar objetivos colectivos o jugar un rol obstructivo. Asimismo, los grupos que tienen vínculos más fuertes entre sus miembros tienen más probabilidades de exhibir comportamientos positivos que apoyan tanto a la organización como a los individuos (Cogliser y Schriesheim, 2000). Esto es particularmente cierto en escuelas donde los docentes tienen lazos personales y profesionales muy variables. En algunas escuelas existe una comunidad profesional potente en la que los docentes se brindan mutuamente apoyo emocional e intelectual. En otras escuelas, los docentes trabajan esencialmente solos, pese a ser atentos y cooperadores. Su labor es, en el mejor de los

casos, solo levemente interdependiente y la coordinación tiende a quedar relegada a un segundo plano con respecto al enfoque en el trabajo individual con los estudiantes. En la práctica, esto significa que los directores por lo general pueden seguir enfocándose en actos individuales de atención solícita, confianza y construcción de relaciones (Liden, Erdogan, Wayne y Sparrowe, 2006).

Asimismo, debemos recordar que los grupos de pares en organizaciones complejas como las escuelas suelen también involucrar a líderes informales: docentes cuya experiencia o influencia es reconocida como importante por muchos de sus colegas. Los líderes informales surgen porque los grupos establecen sus propios “sistemas” de intercambio que los hacen confiables y atractivos para los demás. Al respecto, los directores efectivos a menudo reconocen la importancia de estos docentes brindándoles apoyo para potenciar la eficacia, cohesión y energía del grupo en general. Leithwood et al (2007) se refieren a este fenómeno como “sacar el ego del sistema” (p. 37). Esto no minimiza la importancia de los intercambios entre líderes y miembros, pero viene a afirmar que los líderes efectivos, y tal vez los directores en particular, necesitan comprender no solo a las personas que trabajan en su entorno sino también a la organización informal.

Resultados organizacionales de los intercambios entre el líder y los miembros

En vista del análisis anterior, es obvio que el trabajo rutinario de los líderes, que implica interacciones con los demás, tiene un impacto, no solo en las personas con que interactúa sino en un grupo mucho más amplio de individuos y en los resultados organizacionales. También hemos enfatizado que los empleados “no son receptores pasivos de una atención directiva, sino que tienen un papel que desempeñar en el proceso” (Kroth y Keeler, 2009, p. 523). Existe un claro ciclo de desarrollo en la relación de un director con otras personas en la escuela lo que lleva de las interacciones individuales a un clima/cultura de compromiso con la escuela. Cuando los líderes demuestran tanto su *experticia* (Hannah et al., 2005) como su fundamento en *valores positivos de liderazgo* (Murphy y Louis, 2018):

- Los intercambios entre miembros y líderes conducen a *resultados recíprocos* valorados (Nahrgang et al., 2009),
- Lo que lleva a la *satisfacción de los miembros con el líder* (Conger et al., 2000)
- *Un compromiso con su visión y recompensas compartidas* (Conger, op cit., 2000),
- Lo que consolida y profundiza una *conexión emocional* y una *confianza* en el líder (Avey, Hughes, Norman y Luthans, 2008), y
- *Un desempeño de tareas y logro de objetivos organizacionales valiosos*, lo que en las escuelas significa atender a los entornos socioemocionales de las aulas y mantener un compromiso más profundo con los estudiantes.

En el último punto, observamos que al menos un estudio sugiere que las apreciaciones de los docentes respecto de su director como comunicador (*constructor de relaciones*) y proveedor de recursos pedagógicos (*experto*) fueron más importantes para predecir una docencia comprometida que otros factores (Quinn, 2002).

Recordar la reciprocidad

Es fundamental desarrollar una reciprocidad generalizada, condición básica del “contrato psicológico” informal que promueve la participación de los empleados y líderes en la gestación de una organización basada en un funcionamiento positivo (Bakker & Schaufeli, 2008). La reciprocidad es la base de las relaciones de largo plazo. La confianza y el compromiso se desarrollan en la medida que los líderes se desempeñen de manera adecuada. Nahrgang, Morgeson y Illies (2009) señalan que promover la confianza genera un ciclo de retroalimentación en el que las obligaciones mutuas crean asociaciones cada vez más positivas y un compromiso interpersonal aún mayor. En otras palabras, las relaciones en duplas entre un líder y sus subalternos forman la base de la cultura y el clima más amplios de la organización. Los líderes que son efectivos en sus relaciones con los demás “son probablemente fuentes de orientación debido a

su atractivo y credibilidad como modelos a seguir” (Brown y Treviño, 2006, p. 597) Y, por ende, influyen no solo en la relación directa entre el líder y sus subordinados, sino también en la forma en que todos los integrantes del equipo educativo se tratan entre sí.

La comunidad académica suele ignorar la calidad circular de la relación líder-seguidor y tiende a ver el comportamiento del líder como la causa del comportamiento de sus subordinados. Sin embargo, como sabemos que los intercambios entre líderes y funcionarios son recíprocos, podemos inferir que las relaciones sólidas entre un docente y un director se basan también en la voluntad de ese docente de hacer un aporte positivo a la relación. Por lo tanto, los docentes receptivos que trabajan bien con sus directores fomentan el involucramiento reiterado del director en las relaciones. Esto, por supuesto, reforzará un comportamiento futuro centrado en valores y basado en los activos por parte del líder. Los estudios sobre intercambios entre líderes y sus subalternos brindan clara evidencia de que “la relación interpersonal de los supervisores con los subordinados afecta la identificación y los conceptos de los subordinados que, a su vez, son determinantes claves de los procesos sociales y organizacionales” (Lord, Brown y Freiberg, 1999, p. 170).

En esencia, la teoría del intercambio social postula que las personas que reciben recompensas valiosas de un socio de intercambio se sienten motivadas para corresponder con contribuciones hasta cierto punto de valor similar. En las escuelas, estos “esfuerzos adicionales” pueden inducir al director a agudizar su percepción respecto al profesionalismo del docente y ofrecer “recompensas” adicionales que le brinden a ese docente oportunidades de aprendizaje adicionales (Liden et al., 2008). Traducido a muchos enseñantes, esto puede conducir a una mayor capacidad de aprendizaje organizacional (Louis y Murphy, 2017). También está relacionado con la tendencia de los empleados a otorgarles a sus líderes más libertad para actuar, o un banco de “créditos idiosincráticos” que les permite a los líderes cometer un error ocasional sin sacrificar toda la buena voluntad que se ha construido (Hannah et al., 2005) Todos estos últimos puntos se refieren a la reciprocidad de los empleados basada en la relación.

¿Puede cualquier líder escolar en cualquier lugar lograr esto?

Los líderes escolares muy atareados pueden estremecerse ante la idea de agregar un intercambio más intenso entre líderes y miembros y todo lo que ello implica, a su agenda de por sí sobrecargada. Argumentamos que requiere poco tiempo adicional, pero sí más atención a los pequeños actos que componen su jornada laboral. Los colegas, estudiantes y otros integrantes de la escuela siempre están observando y cada intercambio es filtrado a través de la percepción del individuo respecto de las exigencias académicas y la atención solícita de la que es objeto. Esto, por supuesto, tiene un efecto importante sobre cómo el miembro interpreta, con el tiempo, la calidad de la relación. Según muchos de los autores que hemos citado, *la autenticidad, el sentido, el desafío y la relevancia* son particularmente importantes. Hacemos hincapié en que los estudios positivos a los que recurrimos se llaman así porque se centran en los activos en lugar de las falencias. Eso no implica que los líderes deban ignorar la realidad: los tiempos actuales no requieren un Don Quijote, un Cándido, una Pollyanna y mucho menos un Rey Midas. De hecho, una posición organizacional positiva clásica comienza con el supuesto de que para aprovechar los activos de un grupo se deben eliminar las barreras. Pero ¿cuál es la mejor forma de averiguar cuáles son esas barreras? Mantener una relación cercana con los demás para que te lo informen.

El objetivo de los líderes positivos que entienden y utilizan el enfoque relacional basado en principios y esbozado en este capítulo, es crear lazos fuertes que inspiren a todos los miembros de la comunidad escolar a tener un alto desempeño comprometido. Esto supone admitir fallas o debilidades y pedir ayuda, lo que requiere confianza personal y profesional y la creencia de que el otro es atento y preocupado. También incluye la voluntad de “decir la verdad al poder”, para que los docentes y otras personas le digan cuándo no ha estado a la altura de las circunstancias. No se puede lograr esta meta con discursos, sino con numerosas interacciones e historias en las que las palabras y el comportamiento son consistentes.

Para ser efectivos, estos comportamientos, palabras y acciones deben adaptarse a los contextos y las culturas. Casi todos los estudios que sustentan este capítulo han

sido realizados en Estados Unidos, país que tiene un tipo de liderazgo y una cultura escolar específicos. Sin embargo, no hay evidencia en los estudios realizados en otros países que sugiera que nuestros principios y conceptos no puedan traducirse a esas realidades. Porque, aunque tal vez pueden cobrar diferente expresión, pueden ser percibidos de manera similar. De esta manera, es posible que los términos específicos no tengan una fiel traducción: el estudio chino que citamos anteriormente, (Carnevale et al., 2019) se centraba en la humildad, pero la humildad china probablemente no se parezca al tipo de humildad que imaginan aquellos que escriben sobre el liderazgo en el servicio público de los Estados Unidos. Del mismo modo, sabemos que las percepciones de los líderes sobre las personas y sus preferencias al momento de relacionarse con los líderes varía considerablemente de un país a otro. Es por ello que las recomendaciones sobre cómo reformar las escuelas suelen requerir importantes ajustes cuando se trasladan de un país, cultura o contexto a otro.

Las fortalezas individuales de un líder escolar también varían. Narhhang et al (2009) sostienen que las características personales del líder se expresan en la calidad de sus intercambios con los miembros de su equipo. En particular, apuntan a la extraversión y la amabilidad. Al examinar la extraversión, argumentan que

...la investigación ha comprobado que los extravertidos son más propensos que los introvertidos a entablar conversaciones con sus miembros en un intento por conocer a los miembros, y también son más propensos a ser asertivos al asignar roles a los miembros para descubrir sus talentos, motivaciones y límites (p. 258).

Puede que los líderes más introvertidos requieran aprender a desempeñar el rol de un extrovertido. En cuanto a la amabilidad, los investigadores señalan que

...las personas agradables se describen como bondadosas, confiables y cooperativas. Debido a que la confianza es un componente importante de las relaciones líder-miembro de mayor calidad, incluso después de una breve interacción, cabe esperar que los líderes y miembros depositen más confianza en la relación... (pág. 258).

Sin embargo, instamos a que los líderes escolares sean estratégicos al evaluar tales hallazgos. Otros estudios, por ejemplo, sugieren que las personas que tienen un alto nivel de extroversión y sentimiento (a menudo asociado con la amabilidad), también tienen más probabilidades de recordar incorrectamente los intercambios que ocurrieron en el pasado (Frost, Sparrow y Barry, 2006), lo que obviamente es problemático para aquellos que intentan desarrollar relaciones profundas y confiables con otros. Algunos académicos señalan que, en el sector público, la introversión y una tendencia hacia la reflexividad tiende a asociarse con una mayor permanencia, lo que puede ser importante para los directores que generalmente están abocados a realizar mejoras que requieren muchos años para dar sus frutos (Hanbury, Sapat, Y Washington, 2004). Muy importante es el hallazgo de que la extraversión puede ser efectiva cuando se trabaja con grupos pasivos, pero no es efectiva cuando los miembros tienen sus propios puntos de vista, como suele ser el caso de los docentes. De hecho, Cain (2013) argumenta que la investigación en general sugiere que, en muchos entornos, los introvertidos son mejores líderes. Pero hay una lección importante: los directores, ya sean introvertidos o extrvertidos, deben reconocer que si desean desarrollar relaciones sólidas y de confianza con los docentes (y otros), deben salir de sus oficinas, entablar intercambios y hacerlo de manera positiva. Porque, quizás más importante que las características de la personalidad son los compromisos estratégicos de comportamiento: un mantra para hacer que cada intercambio, por breve que sea, cuente. Esta obligación de liderazgo puede requerir más esfuerzo para algunos que para otros.

Liderazgo escolar positivo en escuelas desafiantes

Concluimos volviendo al tema de la especial importancia que tienen las relaciones en escuelas donde muchos estudiantes provienen de familias y comunidades vulnerables. Muy a menudo, observamos en esos establecimientos escolares estilos de liderazgo orientados a desarrollar una misión o una visión que debiera traducirse por arte de magia en una cultura de logros. En otros casos, los directores están abocados a gestionar programas específicos destinados a potenciar el

rendimiento de los estudiantes. Ambas tareas, si bien son muy relevantes, no toman en cuenta la importante labor cotidiana de construcción de relaciones que hemos descrito, donde la “gestión” y el “liderazgo” se vuelven casi indistintas. Basándonos en nuestra experiencia con líderes escolares en entornos vulnerables, argumentamos que:

- (1) La capacidad de las personas que ocupan cargos de autoridad formal para influir en entornos profesionales como las escuelas, depende de la forma en que son percibidos por los demás miembros de la organización.
- (2) Estas percepciones se basarán fundamentalmente en observaciones acumuladas y experiencias personales que induzcan confianza, respeto, identificación y sentido de propiedad.
- (3) Los líderes escolares descubrirán que la forma más fácil de inducir respuestas positivas es poniendo atención a los intercambios interpersonales durante las actividades de gestión rutinarias.
- (4) Las escuelas donde existen relaciones positivas entre los adultos también experimentan relaciones positivas entre adultos y estudiantes, especialmente importantes para fortalecer el compromiso de los estudiantes más vulnerables con la escuela.

Esto no implica que la labor de liderazgo se limite al desarrollo de buenos intercambios. Como ya lo señaláramos, se requiere otro tipo de trabajo basado en activos para mejorar las escuelas en aras de que puedan cumplir con su función principal: formar a los estudiantes en lo académico y lo social para sus vidas futuras. Hemos abordado esos temas en otros estudios, al igual que muchos otros colegas empeñados en elevar los estándares de las escuelas y los sistemas escolares. Sin embargo, sin una base sólida, las iniciativas más virtuosas no tendrán éxito.

En lo específico, el liderazgo escolar positivo, con su énfasis en las relaciones, cuestiona los modelos de mejora basados en falencias, profundamente arraigados en las iniciativas de fortalecimiento de la educación escolar. Hemos estado más “preocupados por lo que funciona mal en las organizaciones, los equipos, los lí-

deres y los empleados que en lo que funciona bien” (Luthans, 2002, p. 703). La erosión de los fundamentos educativos que habían perdurado durante un siglo se tradujo en un deterioro significativo de la educación escolar en muchos países durante la década de los noventa y esto se evidenció de manera especial en la brecha académica entre los niños y las escuelas más y menos favorecidos. La respuesta neoliberal fue la rendición de cuentas por los resultados académicos. Sin embargo, a nivel macro, las escuelas operaban en un entorno donde el capital social y otros recursos para muchos estudiantes y sus familias se estaban volviendo más precarios, y las políticas públicas no han eliminado las brechas de desigualdad (McClusky, 2017; Whitty, 2008).

Por lo tanto, existe una demanda significativa de nuevas formas de organizar las escuelas, especialmente el modo en que son dirigidas. Las concepciones orientadas a la gestación de comunidades profesionales por parte de las escuelas han cobrado protagonismo. Las organizaciones escolares positivas adoptan enfoques basados en las fortalezas que vienen a sustituir aquellos basados en imágenes de deficiencias y negatividad, procurando generar una aproximación positiva entre todos los integrantes del equipo escolar, con un enfoque basado en activos que implica prestar atención a los fundamentos morales y generar un vínculo con la base valórica de las organizaciones escolares positivas.

Afirmamos que el liderazgo solo se puede entender en función de las relaciones. En las escuelas, los docentes y los estudiantes confieren liderazgo y los líderes escolares, por su parte, “desarrollan la capacidad organizativa de liderazgo sobre una base de capital relacional” (Burrello, Beitz y Mann, 2016, p. 67). El liderazgo positivo promueve la confianza de los colaboradores, un sentido de justicia organizacional y una disposición a contribuir para promover el bien colectivo. Cada uno de estos factores es importante en sí mismo y un factor determinante del desempeño colectivo en escuelas donde los estudiantes enfrentan desafíos significativos. Las conexiones promovidas por líderes escolares positivos son la manifestación de un liderazgo trascendente que atiende las necesidades de los demás, “donde los docentes se desarrollan por su bienestar” (Burrello et al., 2016, p. 84; Liden, et al. al., 2008), lo que les permite, a su vez, apoyar a los estudiantes.

Los líderes escolares positivos en escuelas que enfrentan desafíos de alta complejidad socioeducativa deben atender constantemente las necesidades personales y colectivas de sus integrantes adultos en pos de una renovación, crecimiento y desarrollo que sostengan el compromiso en circunstancias muchas veces agotadoras (Louis, 1998; Liden, et al., 2008). Un enfoque en la renovación, el crecimiento y el desarrollo comienza con la preocupación y el apoyo genuinos de un líder, fundamentales para “inculcar en los seguidores la confianza en sí mismos y el deseo de convertirse en líderes servidores” (Liden et al., 2008, p. 162). La capacidad de los docentes para ser líderes serviciales en sus salas de clases es lo que promueve la gestación y diseminación de un liderazgo positivo en toda la escuela.

Referencias bibliográficas

- Avey, J. B., Hughes, L. W., Norman, S. M., & Luthans, K. W. (2008). Using positivity, transformational leadership and empowerment to combat employee negativity. *Leadership and Organization Development Journal*, 29(2), 110-126.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 147-154.
- Berg, J. M., Dutton, J. E., & Wrzesniewski, A. (2008). What is job crafting and why does it matter. Retrieved from the website of Positive Organizational Scholarship on April, 15, 2011.
- Bird, J. J., Wang, C., Watson, J. R., & Murray, L. (2009). Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels. *Journal of School Leadership*, 19(2), 153-171.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. doi:<http://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333.

- Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D. L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96-132.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.
- Buluc, B., & Gunes, A. M. (2014). Relationship between organizational justice and organizational commitment in primary schools. *Anthropologist*, 18(1), 145-152.
- Burrello, L. C., Beitz, L. M., & Mann, J. L. (2016). *A positive manifesto: How appreciative schools can transform public education*. Ashford, CT: Elephant Rock Books.
- Bush, T., & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *School leadership & management*, 32(1), 21-36.
- Carnevale, J. B., Huang, L., & Paterson, T. (2019). LMX-differentiation strengthens the prosocial consequences of leader humility: An identification and social exchange perspective. *Journal of Business Research*, 96, 287-296.
- Cogliser, C. C., & Schriesheim, C. A. (2000). Exploring work unit context and leader-member exchange: A multi-level perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 21(5), 487-511.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 747-767.

- DiPaola, M., & Hoy, W. K. (2013). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2014). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- Dwyer, D. C. (1984). The search for instructional leadership: Routines and subtleties in the principal role. *Educational Leadership*, 4 (5), 32-37.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1982). *Understanding student learning (routledge revivals)*. London: Social Science Research Council.
- Erdogan, B., Kraimer, M. L., & Liden, R. C. (2004). Work value congruence and intrinsic career success: the compensatory roles of leader-member exchange and perceived organizational support. *Personnel Psychology*, 57(2), 305-332.
- Frost, P., Sparrow, S., & Barry, J. (2006). Personality characteristics associated with susceptibility to false memories. *The American Journal of Psychology*, 119(2), 193-204. doi:10.2307/20445334
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multi-level examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 101(1), 3-19.
- Hackett, R. D., & Lapierre, L. M. (2004). A Meta-Analytical Explanation of the relationship between LMX and OCB. Paper presented at the Academy of Management Proceedings.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

- Hanbury, G. L., Sapat, A., & Washington, C. W. (2004). Know yourself and take charge of your own destiny: The “fit model” of leadership. *Public Administration Review*, 64(5), 566-576.
- Hannah, S. T., Lester, P. B., & Vogelgesang, G. R. (2005). Moral leadership: Explicating the moral component of authentic leadership. *Leadership and Management*, 3, 43-81.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, 44(2), 120-126.
- Ilies, R., Judge, T., & Wagner. (2006). Making Sense of Motivational Leadership: The Trail from Transformational Leaders to Motivated Followers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 1-22. doi:10.1177/10717919070130010301
- Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 92(1), 269.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Khalifa, M. (2018). *Leadership in troubled times: Culturally responsive leadership for minoritized youth*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.

- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). New York: Teachers College Press.
- Liden, R. C., Erdogan, B., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2006). Leader-member exchange, differentiation, and task interdependence: implications for individual and group performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(6), 723-746.
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of management*, 24(1), 43-72.
- Lochmiller, C. R. (2016). Examining administrators' instructional feedback to high school math and science teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109.
- Lomotey, K., & Lowery, K. (2015). Urban schools, black principals, and black students culturally responsive education and the ethno-humanist role identity. *Handbook of urban educational leadership*, 118-134.
- Lord, R. G., Brown, D. J., & Freiberg, S. J. (1999). Understanding the dynamics of leadership: The role of follower self-concepts in the leader/follower relationship. *Organizational behavior and human decision processes*, 78(3), 167-203.

- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational Learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*.
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools Findings From exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348.
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of educational administration*, 55(1), 103-126.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.
- Marks, H. M., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., & Salvador, R. B. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational behavior and human decision processes*, 108(1), 1-13.
- McCluskey, G. (2017). Closing the attainment gap in Scottish schools: Three challenges in an unequal society. *Education, Citizenship and Social Justice*, 12(1), 24-35.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.

- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263.
- Murphy, J., & Louis, K. S. (2018). *Positive School Leadership: Building Capacity and Strengthening Relationships*. New York: Teachers College Press.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., & Ilies, R. (2009). The development of leader-member exchanges: Exploring how personality and performance influence leader and member relationships over time. *Organizational behavior and human decision processes*, 108(2), 256-266.
- Newman, A., Schwarz, G., Cooper, B., & Sendjaya, S. (2017). How servant leadership influences organizational citizenship behavior: The roles of LMX, empowerment, and proactive personality. *Journal of Business Ethics*, 145(1), 49-62.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62(2), 221-238.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pollock, K., Wang, F., & Hauseman, D. (2015). Complexity and volume: An inquiry into factors that drive principals' work. *Societies*, 5(2), 537-565.
- Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1), null. doi:doi:10.1108/JEA-11-2014-0134

- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504-532.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of educational administration*, 40(5), 447-467.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Sargent, T. C. (2014). Professional learning communities and the diffusion of pedagogical innovation in the Chinese education system. *Comparative Education Review*, 59(1), 102-132.
- Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary Schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116-153. doi:10.1177/0013161x11419653
- Schechter, C., & Shaked, H. (2017). Leaving fingerprints: principals’ considerations while implementing education reforms. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 242-260.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass.

- Simons, T. (2002). Behavioral integrity: The perceived alignment between managers' words and deeds as a research focus. *Organization Science*, 13(1), 18-35.
- Sluss, D. M., & Ashforth, B. (2008). How relational and organizational identification converge: Processes and conditions. *Organization Science*, 19(6), 807-823.
- Sluss, D. M., Klimchak, M., & Holmes, J. J. (2008). Perceived organizational support as a mediator between relational exchange and organizational identification. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 457-464. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2008.09.001
- Smylie, M., Murphy, J., & Louis, K. S. (2019). *The Practice of Caring School Leadership*. Thousand Oaks: Corwin.
- Smylie, M., Murphy, J., & Louis, K. S. (2016). Caring school leadership: a multidisciplinary, cross-occupational model. *American Journal of Education*, 123(1), 1-35.
- Smylie, M., Murphy, J., & Louis, K. S. (2020). *The Practice of Caring School Leadership*. Thousand Oaks: Corwin.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Somech, A., & Wenderow, M. (2006). The impact of participative and directive leadership on teachers' performance: The intervening effects of job structuring, decision domain, and leader-member exchange. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 746-772.

- Tichnor-Wagner, A., & Allen, D. (2016). *Accountable for Care: Cultivating Caring School Communities in Urban High Schools*. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 406-447. doi:10.1080/15700763.2016.1181185
- Tims, M., Bakker, A. B., Derks, D., & Van Rhenen, W. (2013). Job crafting at the team and individual level: Implications for work engagement and performance. *Group & Organization Management*, 38(4), 427-454.
- Tourish, D. (2014). Leadership, more or less? A processual, communication perspective on the role of agency in leadership theory. *Leadership*, 10(1), 79-98.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. doi:10.1177/0013161x08330501
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1997). Trust in schools: A conceptual and material analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509-530.
- Vancouver, J. B., & Schmitt, N. W. (1991). An exploratory examination of person-organization fit: Organizational goal congruence. *Personnel Psychology*, 44(2), 333-352.
- Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187-208.

- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R., & Hartnell, C. A. (2009). Organizational justice, voluntary learning behavior, and job performance: A test of the mediating effects of identification and leader-member exchange. *Journal of Organizational Behavior*, 30(8), 1103-1126.
- Whitty, G. (2008). Twenty years of progress? English education policy 1988 to the present. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 165-184.
- Wilson, C. M. (2016). Enacting critical care and transformative leadership in schools highly impacted by poverty: An African-American principal's counter narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 557-577.
- Yariv, E. (2009). The appraisal of teachers' performance and its impact on the mutuality of principal-teacher emotions. *School Leadership and Management*, 29(5), 445-461.

Cultivando la confianza ante la adversidad

Megan Tschannen-Moran¹

Atendiendo a sus distintos contextos, toda escuela que aspira a cumplir adecuadamente su misión educativa, requiere cultivar una cultura de altos niveles de confianza entre los estudiantes, profesores y familias. Para lograrlo, especialmente cuando se trata de contextos complejos social y culturalmente, “las acciones deben hablar más fuerte que sus palabras”; por tanto, las actitudes, ejemplo y prácticas de los líderes escolares resultan fundamentales. Quienes se ganan la confianza de los miembros de su comunidad escolar están mejor posicionados para llevar a cabo la compleja tarea de educar a grupos diversos de estudiantes, en un mundo altamente cambiante. Contribuir a profundizar en el tema es el objetivo de este capítulo porque, como se subraya describiendo las distintas dimensiones de la confianza, sin ella es poco probable que hoy, tanto los educadores como los estudiantes, asuman los riesgos que conlleva el aprendizaje genuino.

En todas partes del mundo, las distintas sociedades, invierten gran parte de lo que más valoran en sus escuelas: el bienestar de nuestros hijos e hijas y nuestros recursos económicos colectivos. Es que las escuelas tienen la misión de promover y resguardar valores e ideales, como el respeto, la tolerancia, la democracia y la equidad, todos valores en los que creemos como sociedad. Por lo tanto, es evidente comprender por qué la confianza es un problema tan apremiante para las escuelas: sin el recurso clave de la confianza, es improbable que puedan prosperar. En otras palabras, el nivel de confianza en una escuela es esencial para que pueda cumplir a cabalidad su misión y sus propósitos fundamentales.

1. Académica del William and Mary School of Education, Williamsburg, Virginia, Estados Unidos.

La confianza impacta hasta en el 75 por ciento de la variación en el desempeño estudiantil en una escuela (Tschannen-Moran, 2014a). Sin embargo, hay contextos escolares en que desarrollar la confianza se torna complejo. Por ejemplo, la confianza puede ser más difícil de generar en escuelas donde confluyen diferentes grupos raciales y étnicos cuyo conocimiento mutuo puede estar basado en estereotipos o información errónea o donde ha habido una historia de tensión entre ellos.

La competencia por recursos escasos también puede crear condiciones que dificulten la generación de relaciones sólidas de confianza. Además, puede que en las comunidades que viven en un relativo aislamiento debido a la distancia, las barreras físicas o sociales, generen dificultades para fomentar la confianza tanto dentro de las propias comunidades como con personas externas que desean ayudar pero que posiblemente no conocen o comparten sus valores culturales fundamentales. Los líderes escolares pueden superar estas barreras mediante una preocupación genuina, el compromiso firme y la acción e iniciativa atentas.

Los directores confiables deben aprender a generar las condiciones para que la confianza germine en sus escuelas y entre sus escuelas y comunidades, incluso en las circunstancias más difíciles. De esta manera, los líderes escolares que se ganan la confianza de los miembros de su comunidad escolar están mejor posicionados para llevar a cabo la compleja tarea de educar a un grupo diverso de estudiantes en un mundo cambiante. Tanto los directores como los docentes que han desarrollado relaciones de confianza recíproca pueden trabajar mancomunadamente en aras de resolver los complejos problemas de la escolarización. Estos líderes también generan las condiciones que fomentan la confianza entre los profesores generando esquemas de colaboración y normas estrictas de conducta, y ayudando a los profesores a manejar de manera constructiva los inevitables conflictos que surgen en el camino (Tschannen-Moran, 2014b).

Aún más importante, los directores deben cultivar una cultura con altos niveles de confianza entre los estudiantes y profesores a través de sus actitudes, ejemplo y prácticas. Para aprender, los estudiantes deben confiar en sus profesores porque gran parte de lo que se aprende en la escuela exige que los alumnos creen lo que los profesores les dicen, así como lo que leen, sin evidencia independiente.

Los estudiantes que no confían en sus profesores o no confían entre ellos, probablemente desviarán su energía y atención hacia la autoprotección en lugar de comprometerse con el aprendizaje (Tschannen-Moran, 2014b).

Sin confianza, es poco probable que tanto los profesores como los estudiantes asuman los riesgos que conlleva el aprendizaje genuino. Además, la falta de confianza entre los estudiantes, sus profesores y administrativos puede crear barreras para el aprendizaje ya que los estudiantes se distancian de la escuela y crean una cultura de rebeldía juvenil. De hecho, pueden cumplir con las bajas expectativas de un ambiente escolar desconfiado. Los líderes escolares confiables en cambio, modelan relaciones de confianza con los estudiantes lo que a su vez propicia que los profesores también cultiven dichas relaciones.

Las escuelas también necesitan contar con la confianza de los padres y madres que envían a sus hijos e hijas a la escuela, como también de quienes los patrocinan y financian. Los padres envían a sus hijos confiando en que en la escuela estarán protegidos y fuera de todo peligro, al tiempo que recibirán una enseñanza y orientación acorde con sus expectativas. Las escuelas requieren la confianza de los padres para contribuir a formar a sus hijos, esperando que al egresar, los estudiantes se hayan desarrollado, presumiblemente para mejor. También es necesario depositar confianza en los educadores, porque una parte significativa de los recursos colectivos de una comunidad se invierte en las escuelas, tanto en términos de impuestos o gastos relacionados con la enseñanza, establecimientos escolares y oportunidades de empleo locales, como por lo que está en juego cuando las escuelas tienen un bajo desempeño. En ese sentido, un bajo desempeño escolar tiene graves consecuencias tanto para los estudiantes como para la comunidad en general.

Cada director es quien debe asumir la mayor parte de la responsabilidad por generar un clima de confianza ya que detenta el poder formal e informal. Sus valores, actitudes y acciones tendrán una influencia significativa en la cultura de la escuela. Especialmente si ha asumido el liderazgo de un establecimiento escolar que requiere de un cambio y en el que los estudiantes no están recibiendo una buena educación. Más aún, si sospecha que el equipo docente no está desplegando sus mejores esfuerzos, una comprensión de la importancia de la confianza le ayudará a orientar el proceso de cambio.

Es de suma urgencia identificar y resolver los problemas que afectan a las escuelas de bajo desempeño, pero la urgencia por sí sola no es suficiente para transformar una escuela que se encuentra en circunstancias complejas. Se requiere de sabiduría para implementar pacientemente los apoyos para lograr conducir una escuela hacia un cambio fructífero.

Una buena comprensión de la relación entre un liderazgo confiable y la dinámica de cambio le permitirá tener más éxito al generar una visión de cambio constructiva. En ese sentido, es hora de que los líderes escolares se familiaricen con la generación de confianza porque el liderazgo confiable es el componente clave de las escuelas exitosas. En otras palabras, si se desea cosechar los frutos de una cultura de confianza, será responsabilidad del director o directora, construir y mantener relaciones de confianza a través de una conducta confiable, así como de su propia capacidad de confiar.

Definición de la confianza

La mayoría de las personas tienen una idea intuitiva de lo que significa *confiar* en alguien. La confianza es difícil de definir porque los juicios que hacemos cuando depositamos nuestra confianza en una persona son complejos. La confianza es un constructo multifacético, lo que significa que hay muchos elementos que operan simultáneamente para promover un nivel general de confianza que, además, puede variar según el contexto de la relación de confianza. En ese sentido, la confianza también es dinámica ya que puede modificarse durante el transcurso de una relación, dependiendo de que la otra persona cumpla o no con nuestras expectativas, cambiando así la naturaleza de la interdependencia entre dos personas. De hecho, puede transformarse en un instante, cuando descubrimos que hemos sido víctimas de un acto de traición. En mi estudio, realicé un amplio análisis de la literatura de investigación sobre la confianza en diferentes disciplinas, desde la filosofía y la psicología hasta los negocios y la economía. Esta búsqueda arrojó una serie de definiciones, y sin embargo surgieron temas recurrentes que condujeron a la siguiente definición: *La confianza es sentirse a gusto en una situación*

de interdependencia basada en la convicción de que el otro es benevolente, honesto, abierto, confiable y competente (Mishra, 1996; Tschannen-Moran y Hoy, 1998). La interdependencia conlleva vulnerabilidad porque cada parte depende de la otra en relación a algo que necesita o que le es importante. También implica tomar riesgos ya que no hay certeza de que el otro responda o tenga la intención de responder de acuerdo a lo que de él se espera (Rousseau, Sitkin, Burt y Camerer, 1998; Solomon y Flores, 2001). Cada parte reconoce el potencial de daño y traición por parte de la otra, no obstante hace un acto de fe y deposita en ella su confianza; esta puede profundizarse y crecer a través de reiteradas instancias de interacción en las que la otra parte responde en la forma esperada. Comprender las facetas de la confianza, así como los obstáculos que pueden interponerse en su camino, es de suma importancia para los líderes que desean promover y mantener la confianza en sus escuelas.

Fomentar la confianza

Si la confianza es tan crítica para el funcionamiento productivo de las escuelas, ¿cómo se instaura? Esta es una pregunta fundamental para quienes dirigen una escuela. Pero la respuesta es compleja. Inicialmente, la confianza se basa en las primeras impresiones y suposiciones. Conforme se va generando un historial de expectativas cumplidas y crece la preocupación por la relación, la confianza puede irse profundizando.

Primeras impresiones

Al asumir el cargo de director/a de una escuela en un contexto difícil, es necesario recordar que los primeros días y semanas son cruciales para el proceso de generación de confianza con los grupos de interés de la escuela. Esta fase a veces se conoce como el período de cortejo, en el que cada parte tiene la oportunidad de manifestar su disposición a confiar y a no explotar la vulnerabilidad de la otra. Durante este período, es importante esmerarse en no violar la confianza incipiente de sus seguidores (Shapiro, et al., 1992). Debido a que los profesores, el equipo

docente, los padres y estudiantes están en una relación de interdependencia con el director/a, observarán de cerca su desempeño para saber si es seguro depositarle su confianza. Esto adquiere especial relevancia en un contexto desafiante porque puede haber una historial de desconfianza hacia los funcionarios gubernamentales y los líderes anteriores de la escuela. Si ello ocurre, hasta los gestos más ínfimos podrían ser interpretados conforme estos grupos de interés van recopilando información sobre la confiabilidad del líder. Así, en la medida que comienzan a sentirse más cómodos, puede haber un período de prueba tácito en relación a los límites de la confianza e influencia hasta llegar a un conjunto mutuo de expectativas

Dado que los actos de un nuevo director serán escrutados de cerca y leídos como un indicio de sus intenciones y carácter, es importante que elija cuidadosamente sus acciones para que reflejen el mensaje que desea transmitir. Sobre todo si asume el liderazgo de una escuela de bajo desempeño en un entorno complejo social y culturalmente. Allí el nuevo director puede sentirse presionado a introducir cambios rápidamente, pero de seguro le irá mejor en el largo plazo si resiste a la tentación de tratar de arreglar todo de una sola vez. En otras palabras, si “va lento para ir rápido”. El tiempo que se invierte en cultivar la confianza durante los primeros meses del mandato de un director arrojará dividendos en la medida en que las personas confíen y estén dispuestas a asumir los riesgos que conlleva un cambio duradero. Solo porque es evidente que hay muchas cosas en la escuela que deben cambiar, no puede permitir que su impaciencia por introducir modificaciones se pueda interpretar como una falta de respeto hacia quienes han invertido su vida profesional en la escuela. De ahí que por lo general el primer año no sea buen momento para introducir grandes cambios estructurales, salvo para crear un mecanismo en aras de que los grupos de interés puedan participar en la toma de decisiones, si es que aún no ha sido implementado. Sin embargo, se recomienda introducir cambios que comuniquen el compromiso del director/a con los estudiantes, sus familias, y los profesores. Pensar en el mensaje que va a transmitir un nuevo director/a tras su llegada a la escuela es clave. Si lo que se va a comunicar da cuenta de una situación que no es negativa, deberá trabajar conjuntamente con los profesores para transmitir que el aprendizaje estudiantil es el elemento central de su

quehacer, que los padres son sus socios en este esfuerzo, y que la excelencia se logra a través de la preocupación, la dedicación y diligencia de los educadores. Generar un espacio para el reconocimiento del buen trabajo y los mensajes positivos es otro tema a tener en cuenta. Si por ejemplo, la sala de profesores es un lugar sombrío y deprimente, el director/a deberá encontrar la forma de reclutar a padres voluntarios y recaudar fondos para restaurarla en función de las necesidades de los docentes. Asimismo, y con el ánimo de contribuir al buen clima de convivencia, puede ser recomendable llevar bocadillos o flores frescas periódicamente, para demostrar aprecio por el buen trabajo de los educadores.

Fomentar la confianza puede ser más difícil si el director se desempeña en una escuela en que no se confiaba en el director anterior o en la que el nivel de desconfianza es alto. Puede ocurrir también que haya frustración y cansancio entre los profesores y el equipo docente debido a una multiplicidad de factores, incluidos el fracaso de las administraciones anteriores por apoyarlos en su trabajo, haber contado con recursos inadecuados o vivido una situación de aislamiento. En ese contexto es importante reconocer que el recelo del equipo tiene causas justificadas. Por tanto, en vez de interpretar dicha desconfianza como algo personal, es importante que el director sea paciente y persistente en sus esfuerzos por ganarse la confianza de la comunidad. Aunque esta puede ser una tarea difícil, es importante tener presente que, finalmente, la responsabilidad por generar un entorno de confianza recae mayormente en la figura del director/a, ya que es quien detenta más poder al interior de la escuela. Prestar la debida atención a cada una de las facetas de la confianza que analizaremos a continuación, puede orientar el trabajo directivo con el objetivo de establecer la confianza. Estas facetas clave son: la benevolencia, honestidad, transparencia, confiabilidad y competencia.

- **La benevolencia**

Para ser considerado un director confiable, es necesario ante todo que se lo considere una persona de buena voluntad. Debe ser evidente para todos los estudiantes, profesores y familias que el director/a se preocupa por el bienestar de cada uno. La forma que adopte esta preocupación variará según los contextos, pero debe quedar de manifiesto que se está firmemente comprometido con el bienestar

de todas las personas de la escuela. Para que esto sea posible, el director/a deberá encontrar la forma de comunicar su buena voluntad y consideración por cada miembro de la comunidad escolar. No basta con declarar que son valores importantes, es necesario demostrarlo de manera que sea evidente para todos aquellos que forman parte de esa comunidad escolar. Un tema adicional a tener en cuenta, es estar preparado para visibilizar la excelencia en todos los rincones de la escuela, incluso si al principio solo constituyen destellos de lo que se espera. Hasta las pequeñas muestras de agradecimiento por el esfuerzo adicional, una palabra amable o una breve nota pueden contribuir a aumentar la motivación de estudiantes y educadores. Para ello se recomienda sinceridad al agradecer o alabar a alguien ya que hasta los niños y niñas más pequeños pueden detectar fácilmente un elogio gratuito. Asimismo, es recomendable que se evite elegir favoritos, ya que esto puede crear una dinámica de inclusión-exclusión destructiva en la escuela.

Otra forma de promover la confianza es demostrar consideración y sensibilidad por las necesidades e intereses de los profesores, escuchando atentamente para demostrar respeto por cada uno como persona y participando en el *coaching* y la resolución de problemas, si eso es lo que se requiere. Reconocer las dificultades inherentes a trabajar en ese contexto en particular da muestras de empatía con el equipo; lo mismo el demostrar que se es un colaborador decidido, brindando apoyo a los docentes para superar los problemas. Es necesario que los profesores estén convencidos de que el director/a tiene sus mejores intereses en mente y que hará todo lo posible por ayudarlos a desarrollarse como profesionales. Pero si lo que se necesita es que los docentes introduzcan cambios en sus prácticas, el director/a tendrá que dar señales de que están seguros en sus puestos de trabajo, que los apoya y comprende los desafíos que conlleva la consecución de los objetivos de cambio.

El hacerse visible y accesible le permitirá al director/a demostrar más fácilmente su apoyo y preocupación. Para ello deberá mostrarse empático mientras se enfrenta a las dificultades inherentes al cambio. Es importante que demuestre una preocupación genuina tanto por la tarea en cuestión, así como por el bienestar de quienes la realizan (Tschannen-Moran, 2014b).

Preocuparse de manera resuelta e incondicional por los derechos y el bienestar de los demás implica abordar las actitudes y comportamientos nocivos

entre los profesores, el equipo docente y los estudiantes. Los líderes confiables modelan normas de conducta que promueven el bienestar de todos los miembros de una comunidad escolar e invitan explícitamente a las demás personas a cumplir con esas normas.

Una de las cosas más potentes que puede hacer un líder escolar para promover la confianza en toda la escuela es estructurar una conversación en la que se articulen y acuerden colectivamente las normas de conducta que permitan fomentar la confianza dentro de la comunidad escolar. Establecer normas compartidas es parte importante del desarrollo de una visión común para toda la escuela. Una vez que se hayan acordado dichas normas, es responsabilidad del director/a velar por su cumplimiento, asegurándose que quienes las infringen den cuenta de sus acciones. Para llevarlo a cabo es importante actuar sin avergonzar, humillar o menoscabar a nadie, sino con la finalidad de incitar a una mejor conducta en el futuro. Parte del arte de un liderazgo confiable es la capacidad de decir verdades que duelen de una manera que comunique valoración y preocupación. Esto requiere coraje. No confrontar a los profesores y estudiantes cuando se producen instancias de mala conducta, puede ser interpretado como una aprobación tácita de dichos comportamientos. Los cambios culturales solo echarán raíces cuando los grupos implicados también comiencen a defender las normas en forma respetuosa hacia quienes las han infringido, siempre con una invitación a unirse al espíritu cooperativo de la comunidad.

Habrán momentos en los que el líder de la escuela tendrá que tomar decisiones difíciles y en los que los intereses de un determinado grupo podrán entrar en conflicto con los de otro; por ejemplo, cuando deba distribuir recursos escasos entre muchos contendientes. Es posible que en ese momento el director/a se sienta entre la espada y la pared ya que cualquier decisión que tome será percibida como que está favoreciendo a un grupo en detrimento de otro. En estos casos, puede ser útil explicitar los principios en que se fundamenta la decisión y reconocer los sentimientos de decepción del grupo perjudicado, al mismo tiempo que expresar su preocupación genuina por dichos problemas. Esto resulta especialmente importante cuando los recursos son escasos e inadecuados

para satisfacer las necesidades de todos y cuando algunos grupos tienen una larga historia de decepciones. Pero articular estos principios será especialmente importante para mantener las relaciones de confianza.

• La honestidad

Para ser un director confiable, es necesario ser honesto y justo en el trato con los docentes, los estudiantes y las familias. La honestidad está estrechamente relacionada con el carácter de una persona: su integridad y autenticidad (Cummings y Bromily, 1996). La integridad se demuestra a través de la concordancia entre las palabras y las acciones. Asegurar que no haya una brecha entre lo que se dice y lo que se hace es clave ya que cuando una persona dice una cosa y hace otra, la confianza se ve mermada. Dicho de otro modo, las acciones del director deben hablar más fuerte que sus palabras. Ser sincero es fundamental, incluso si la verdad es *‘No sé, intentaré averiguarlo’* o *‘No puedo compartir esa información contigo’*. En un esfuerzo por complacer a todos o evitar conflictos, un director/a podría verse tentado a decir “pequeñas mentiras piadosas”. Esta es una estrategia peligrosa porque cuando un director/a ha sido sorprendido diciendo una mentira y sus palabras han perdido credibilidad, puede ser difícil restablecer la confianza dado que la herramienta de comunicación necesaria para restaurarla se ha tornado sospechosa (Simons, 1999). Una conducta deshonesta puede ser más perjudicial para la confianza que las faltas en otros aspectos ya que se perciben como una flaqueza de carácter.

Para ganarse y mantener la confianza, el director o directora deberá demostrar también autenticidad mediante la capacidad de asumir sus propias responsabilidades, evitando la manipulación y siendo “real” en lugar de actuar como si simplemente estuviera desempeñando un papel (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). La rendición de cuentas se caracteriza por responsabilizarse por los propios actos, y no distorsionar los hechos buscando culpar a otra persona. Esto implica estar dispuesto a asumir responsabilidades no solo por los logros, sino también por los errores y resultados negativos, sin recurrir a chivos expiatorios, ni apuntar con el dedo a los demás. Esta actitud puede reforzar la confianza depositada en el director/a, demostrando su capacidad de disculparse por sus errores o por cuan-

do sus decisiones han tenido consecuencias indeseables para los miembros de la comunidad escolar (Greenberg, 1993; Tschannen-Moran, 2014b). Demostrar la propia vulnerabilidad reconociendo públicamente sus errores y compartiendo un plan para el crecimiento es también valorable, esto implica demostrar que se es un participante activo en el proceso de mejora continua de la escuela.

Otra forma en que se manifiesta la autenticidad de los líderes escolares es a través de la percepción que tengan los demás de que sus líderes evitan explotarlos. Los directivos auténticos respetan como personas a todo el personal y los tratan como tales, no como peones que pueden ser manipulados. Además, los líderes auténticos pueden romper las barreras de los estereotipos de roles y actuar en forma consistente con su verdadero yo. Su personalidad y humanidad básicas quedan de manifiesto sin necesidad de desempeñar un papel prescrito. El uso apropiado del humor también puede contribuir a la autenticidad, aunque jamás debe estar teñido de sarcasmo ni manifestarse a expensas de otra persona.

• La transparencia

La confianza fluye en ambas direcciones y para fomentarla es necesario demostrar disposición a confiar en las personas de la escuela. De esta forma, quien ejerce el cargo de director/a deberá determinar el nivel de confianza apropiado y prudente en función de la madurez e historia del grupo. Lo anterior no implica que deba depositar su confianza de manera ciega o ingenua, sino que en la medida que se justifique razonablemente en función de la información que posee. Cuando toma la iniciativa de hacerse vulnerable al participar en actos de confianza, la esperanza es poder inducir a otros a obrar de la misma manera (Kramer, et al., 1996). Por ello un líder ha de ser tan abierto y transparente con la información, la influencia y el control como razonablemente sea posible permitírselo (Zand, 1997).

Retener información importante es la maniobra que utilizan algunos líderes para mantener el poder o manipular a sus subalternos (Kramer, 1996; Mishra, 1996). Un director/a hermético que no comparte información relevante con los docentes probablemente despertará sospechas ya que la gente se preguntará qué esconde y por qué. Para quien dirige una escuela en un contexto donde ha habido un historial de explotación y doble juego, es probable que la falta de apertura y

transparencia sea particularmente perjudicial para la generación de confianza. Ser transparente con la información implica divulgar los hechos, alternativas, intenciones, juicios y sentimientos. Cuando se intercambian reflexiones e ideas libremente con los docentes, no solo mejoran las percepciones de confiabilidad, sino que también se produce una mayor apertura por parte de los profesores ya que estarán más dispuestos a compartir sus pensamientos, sentimientos e ideas, haciendo que estos valiosos recursos estén disponibles para mejorar la escuela. Fomentar la comunicación abierta puede proporcionar una ventaja estratégica para cualquier escuela. En las comunidades escolares con altos niveles de confianza, es más probable que los profesores y otros miembros del equipo docente divulguen datos más precisos, relevantes y completos sobre los problemas. Cuando la comunicación fluye libremente, los problemas pueden ser diagnosticados y corregidos antes de que se agraven. Los docentes operan como un sistema de alerta temprana, lo que permite acceder a información sobre los problemas cuando aún son incipientes. Y si el director o directora proviene de un entorno cultural diferente al de los miembros de su comunidad escolar, fomentar el diálogo abierto con los profesores les dará la oportunidad de compartir lo que saben sobre los valores culturales y las normas de estas comunidades. Para fomentar la franqueza entre el personal, es necesario alentar activamente a los docentes a expresar sus opiniones y frustraciones, incluidas las críticas en relación a las decisiones de la dirección.

La comunicación abierta debe darse en un contexto de buen criterio. Mantener estándares estrictos de confidencialidad es un elemento crítico del liderazgo confiable. Es posible que haya que aprender muchas veces a “morderse la lengua” ante las críticas de otras personas que no poseen toda la información relevante. También puede ocurrir que un director/a tenga que elegir no defender una decisión o acción suya cuando hacerlo requeriría compartir información confidencial. También es importante en todo momento “hablar con buenas intenciones” (Reina y Reina, 2005), es decir, abstenerse de las habladurías, el cotilleo, las críticas mezquinas u otras formas de negatividad. Usar un buen criterio también significa tomar en consideración la madurez y el compromiso de aquellos con quienes compartirá la información e influencia, y trabajar para desarrollar capacidades si faltan inicialmente.

La apertura en la comunicación permite que otras personas inicien cambios relativos a los objetivos, planes, políticas o prácticas escolares (Zand, 1997). Hay dos razones para incluir a los subalternos en la toma de decisiones. La primera y más frecuente es obtener su colaboración. Esta motivación a menudo conduce a una modalidad falsa de toma de decisiones compartidas en la que los líderes dicen requerir el aporte de los docentes para tomar una decisión; sin embargo, la decisión ya ha sido tomada. Se trata tan solo de un juego en que los administrativos intentan “comprar” la colaboración en aras de que haya un mayor cumplimiento de las directrices. El problema es que los docentes comprenden la treta y resienten que se haya malgastado su tiempo (sin mencionar el insulto implícito a su inteligencia). Una forma más auténtica de tomar decisiones compartidas nace de la creencia de que la participación de los subordinados se traduce en mejores decisiones ya que están cerca de la acción y tienen información e ideas sobre los estudiantes, sus familias y comunidades de la que los líderes pueden carecer. Cuando los directivos comparten una influencia real en la toma de decisiones, demuestran una confianza y respeto significativos por los profesores y es más probable que a su vez estos confíen en ellos. (Hoy y Tarter, 2008; Moye, Henkin y Egley, 2005).

La transparencia en el control se basa en la confianza en la fiabilidad y competencia de los docentes y en la disposición a delegarles tareas importantes. Los líderes confiables adoptan una postura vulnerable al compartir la autoridad y las consecuencias de las acciones tomadas en conjunto. La delegación de autoridad a los docentes y la reflexión conjunta en la toma de decisiones no solo fomentan la confianza. Ello promueve también un mayor espíritu de profesionalismo, ya que a los docentes se les concede la posibilidad de utilizar su criterio y discrecionalidad, lo que constituye un elemento central de la práctica profesional (Tschannen-Moran, 2009). A través de la transparencia y apertura, un director puede crear una espiral de confianza que fomenta niveles crecientes de confianza en su escuela, a pesar de los desafíos que el contexto pueda presentar.

• La confiabilidad

La confiabilidad es tener la garantía de contar con que una persona haga lo que se espera de manera consistente. Esto implica también que dicha persona es responsable y competente y que se puede predecir que actuará de la manera que se espera de

ella. Significa también que en una situación de interdependencia cuando se requiere algo de otra persona o grupo que incide en los resultados conjuntos, no habrá que preocuparse de que cumplan con sus obligaciones, ni dedicar tiempo y energía en pensar en cómo uno se las va arreglar si vulneran las expectativas (Butler y Cantrell, 1984; Mishra, 1996). Para que un director/a pueda ganarse la confianza de los profesores debe demostrar suficiente consistencia en su conducta a fin de brindarles la seguridad de que pueden contar con él o ella en momentos de necesidad (Bryk y Schneider, 2002; Handford y Leithwood, 2013). Sin embargo, si a un director le cuesta administrar su tiempo, se distrae fácilmente o simplemente tiene demasiados compromisos laborales y los docentes no pueden contar con su apoyo cuando lo requieren, es muy probable que perderá la confianza. Puede que piensen que se trata de una buena persona y que sus intenciones son buenas, pero no confiarán en su desempeño. La sensación de que uno puede depender del otro en forma consistente es un elemento importante de la confianza. Por ello, quien ejerce el cargo de director/a debe cumplir con su palabra y ser confiable en el seguimiento de los problemas que le llevan los docentes. Un bloc de notas o un celular para anotar dichos requerimientos es muy necesario. También lo es no hacer promesas a la ligera y, en cambio, hacer todo lo que está a su alcance para cumplir con aquello que se ha prometido. Puede que la confianza perdure frente a una promesa rota si se da una explicación plausible y una disculpa. Sin embargo, un patrón de promesas incumplidas probablemente corroerá la confianza. Asimismo, proferir amenazas que no se tiene intención de cumplir resulta contraproducente. No cumplir con una amenaza puede ser tan perjudicial para la confianza como una promesa rota. Puede que la persona amenazada con una sanción se sienta complacida o aliviada cuando esta no se aplica, pero la falta de coherencia entre los actos y las palabras menoscaba la confianza.

• La competencia

La buena voluntad y las buenas intenciones no siempre son suficientes para ganarse la confianza de los demás. Cuando en una relación de interdependencia se requieren determinadas destrezas para poder cumplir con las expectativas de los demás, una persona que tiene buenas intenciones pero que carece de dichas destrezas no será considerada confiable (Mishra, 1996; Tschannen-Moran, 2014b).

La competencia en el liderazgo implica la capacidad de realizar las múltiples tareas que conlleva el cargo, conforme a los estándares apropiados. En las escuelas, los directores y profesores dependen de la competencia del otro para cumplir con los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de la escuela. Del mismo modo, los estudiantes dependen de la competencia de sus profesores. Un estudiante puede sentir que su profesor es benévolo y desea ayudarlo a aprender, pero si el maestro carece de conocimientos sobre el tema o es incapaz de transmitirlos adecuadamente, entonces el estudiante puede perder la confianza en su profesor. Del mismo modo, si un aprendiz, como por ejemplo un docente en formación, demuestra que carece de las competencias necesarias, se entiende que la persona todavía está aprendiendo y se espera que cometa algunos errores. En este caso, la falta de competencia no representa una violación de la confianza porque la persona no declaró tener la destreza requerida, y el sistema presumiblemente cuenta con resguardos para proteger a otros del daño ocasionado por los errores de un aprendiz (Solomon y Flores, 2001).

La competencia es una faceta frecuentemente mencionada por los docentes, en relación a la confianza que depositan en el director. Las destrezas vinculadas con la competencia incluyen establecer altos estándares, presionar para obtener resultados, solucionar problemas, resolver conflictos y ser un ejemplo trabajando duro y tratando a los demás con respeto. En las escuelas con altos niveles de confianza, los directores/as son considerados con respeto e incluso admiración. En estas escuelas, los directores/as no solo establecen altos estándares, sino que también responsabilizan a los profesores de un modo que el equipo docente considera justo y razonable. En un estudio de tres escuelas con altos niveles de confianza y tres con bajos niveles de confianza, lo competente del director fue el elemento mencionado con mayor frecuencia en relación a la confianza o desconfianza en el líder escolar (Handford y Leithwood, 2013).

Una de las principales responsabilidades del líder de una escuela es velar por el quehacer fundamental de la escuela: el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, los directores demuestran su competencia mediante su capacidad para “blindar” a los profesores y manejar situaciones difíciles, ya sea que se trate de estudiantes problemáticos, padres angustiados o problemas entre el profesorado y

el personal (Handford y Leithwood, 2013). Es probable que estas destrezas sean especialmente importantes cuando se dirige una escuela en un contexto difícil social y culturalmente. Esto puede significar que el director o directora ha de ser la primera línea de defensa en el manejo de los problemas que provienen del exterior. Por ejemplo, calmar a un padre iracundo que exige hablar de inmediato con un profesor, contribuir a crear un clima escolar que propicie el aprendizaje o manejar en forma constructiva la mala conducta estudiantil. Mediante la colaboración con los docentes, el líder de una escuela deberá estar atento a lo que está sucediendo en su establecimiento para que las personas sientan que no dejará que los problemas se salgan de control. No es necesario, ni siquiera deseable, que el director intervenga en todo lo que sucede en la escuela, pero debe estar lo suficientemente informado para saber cuándo surgen problemas que requieren una pronta respuesta.

Asimismo, el director, es responsable de la calidad del programa de enseñanza de su escuela. Por ello, debe alentar de manera constante los esfuerzos en pos de la mejora y apoyar a los docentes que carecen de las destrezas de adaptación necesarias para brindar una enseñanza de alta calidad a todos los estudiantes. Ser coherente al proporcionar comentarios claros y específicos y las herramientas y el apoyo necesarios para la mejora constante es fundamental. Del mismo modo, la participación en rondas didácticas puede fomentar un enfoque colaborativo que contribuya a mejorar la docencia y elevar la confianza de los profesores.

Un director tiene la responsabilidad moral y ética de proteger el bienestar de los estudiantes de la escuela. Por lo tanto, debe intervenir rápidamente cuando se producen instancias de agresión por parte de los docentes, es decir, cuando gritan, recurren al sarcasmo, la humillación y los castigos grupales para controlar a los estudiantes (Tschannen-Moran, 2014b). Esto reviste especial importancia si hay un patrón de agresión dirigido en contra de los miembros de una población marginada. Al respecto, es necesario brindar el apoyo y la orientación necesaria y darles a las personas una oportunidad justa de mejorar. En última instancia, el director debe estar dispuesto a despedir a los docentes que son incapaces de cumplir con los estándares apropiados.

La confianza diferenciada

Todas estas facetas de la confianza son importantes, pero su peso relativo dependerá de la naturaleza de la interdependencia y la consiguiente vulnerabilidad dentro del contexto y la relación. Para que plasme la confianza, puede que no sea necesario que haya un alto nivel de confianza en todas las facetas, solo en aquellas áreas en que hay una interdependencia crítica. Conforme los actores interdependientes se van conociendo, desarrollan un reservorio común de confianza al que pueden recurrir. Sin embargo, puede que el perfil de confianza que emerge no sea sencillo ya que con el tiempo la confianza se vuelve más diferenciada. Asimismo, la confianza puede ser desigual, en cuanto a que una persona puede confiar en alguien en algunos aspectos y no en otros, de modo que la confianza y la desconfianza pueden estar simultáneamente presentes en la misma relación (Lewicki y Bunker, 1996; Lewicki, et al1998).

Hay umbrales cruciales a través de los cuales la confianza se transforma en desconfianza (Kramer y Cook, 2007), y diferentes facetas de la confianza pueden tener diferentes umbrales según el nivel de confianza en un ámbito en particular y de acuerdo a las consecuencias de que las propias expectativas se vean defraudadas (Shaw, 1997). La investigación ha demostrado que las cinco facetas de la confianza son relevantes para la confianza que los profesores depositan en su director o directora y en las relaciones entre ellos (Hoy y Tschannen-Moran, 2003; Tschannen-Moran y Hoy, 2000).

La reflexión

Hallar tiempo para la reflexión, sea cual sea el formato, es una disciplina importante para los líderes escolares confiables. No hay duda de que los directores suelen operar a un ritmo vertiginoso que deja poco tiempo para la reflexión y la planificación. Esto es especialmente verdadero en contextos de alta complejidad socioeducativa. Pero los líderes confiables se dan el tiempo; conciben la reflexión como parte de sus funciones, no como una tarea opcional. Llevar a cabo esto no

es fácil porque las exigencias son complejas y, a veces, intensas. Pero la confianza que genera contribuirá al logro de los objetivos que se ha propuesto a través de su liderazgo en la escuela. Un ejercicio para fomentar el desarrollo de la preocupación y el cuidado genuinos es la utilización de lo que Tim Gallwey denomina “la herramienta STOP” (Gallwey, 2000). El acrónimo “STOP” significa “dar un paso atrás, pensar, organizar sus pensamientos y continuar” (*“Step back, Think, Organize your thoughts, and Proceed”*). Gallwey sugiere que los líderes efectivos deberían desarrollar el hábito de realizar un breve STOP diario, así como STOPs semanales y mensuales más largos. Ya sea que se trate de lo primero que un director haga cuando ingresa al establecimiento o en otro momento del día, es importante utilizar su capacidad de pensamiento crítico, visualización, escritura reflexiva, intuición y humor para mejorar su gestión del tiempo, energía, recursos y prácticas. Al desarrollar una mayor conciencia de las personas de la escuela, el cultivo de la benevolencia se vuelve más natural y automático.

Factores que influyen en el desarrollo de la confianza

Los directores deben comprender que hay una serie de factores que entran en juego conforme se va desarrollando la confianza. Si se desea instaurar una cultura de confianza, es necesario tener un conocimiento de cómo esta se genera y los factores que pueden facilitar o dificultar su desarrollo. Los juicios de confianza pueden estar influenciados por los valores y actitudes, especialmente las actitudes relacionadas con la diversidad y con la cultura organizacional. Es importante tomar en consideración el papel de las redes sociales en que está inserta la escuela. A continuación, exploremos el rol que desempeña cada uno de estos factores en el desarrollo de la confianza.

• La diversidad

En las escuelas, las personas suelen interactuar con individuos de diferentes grupos raciales y étnicos. Y dado que las relaciones dentro de las escuelas implican interdependencia y cierta incertidumbre, se encuentran en una situación de

vulnerabilidad a través de ámbitos de diferencia. La diversidad de idiomas, grupos étnicos y estatus socioeconómico enriquece a la comunidad escolar, pero también trae consigo desafíos para el desarrollo de la confianza. La confianza puede ser más difícil de fomentar en situaciones de diversidad porque puede haber una actitud de desconfianza hacia las personas de diferentes grupos étnicos o culturales, especialmente si ha habido un historial de tensión entre estos grupos. Las personas desarrollan determinadas actitudes sobre la confiabilidad de otra persona o grupo en base a la percepción de valores compartidos. Los valores son estándares o principios generales que se consideran fines intrínsecamente deseables, como la lealtad, la amabilidad o la justicia.

La diversidad puede constituir un reto enorme para la generación de confianza cuando la exploración de las expectativas culturales arroja diferencias muy reales en cuanto a los valores. Cuando surge evidencia de una falta de alineación en los valores fundamentales compartidos, se genera inquietud porque la otra persona o grupo es percibida como ajena a la cultura, como alguien que “no piensa como nosotros” y, por lo tanto, que puede hacer lo “impensable” (Sitkin & Roth, 1993). Por consiguiente, aumenta el temor de que se quebrante la confianza. Cuando una persona o grupo cuestiona los valores fundamentales de la escuela, puede generarse la percepción de que opera bajo valores tan diferentes a los del colectivo que su visión de mundo se torna sospechosa. No obstante, los valores imperantes en algunas escuelas pueden legítimamente cuestionarse, como por ejemplo cuando los estereotipos negativos sobre las capacidades y el potencial de los estudiantes se traducen en prácticas docentes inadecuadas y medidas de disciplina injustas.

Hay un dicho que proclama que hay dos tipos de personas en este mundo: las que dividen a las personas en dos grupos y las que no. En realidad, todos pertenecemos al grupo que divide a las personas en dos grupos: las que son de “nuestro grupo” y las que no. Las personas tienden a hacer suposiciones sesgadas sobre la confiabilidad, los valores, las preferencias y el comportamiento de los demás en función de la pertenencia a un grupo. Los juicios de confianza basados en la similitud o la pertenencia a un grupo pueden tener consecuencias muy reales en el funcionamiento de las escuelas. Las personas tienden a confiar más fácilmente

en quienes perciben como semejantes en términos de antecedentes familiares, estatus social o etnia en base al supuesto de que han adoptado normas similares a través de una educación similar (Zucker, 1986). Inversamente, hay mayores probabilidades que las personas recelen de quienes no pertenecen a su grupo y que más fácilmente generen estereotipos en forma más negativa que respecto a los miembros del propio grupo. El conocimiento cultural mutuo puede ser limitado y estar basado en imágenes parciales o engañosas, por lo que las personas pueden abrigar dudas acerca de las normas o valores culturales de alguien que pertenece a un grupo diferente (Kipnis, 1996). La desconfianza puede verse alimentada por atribuciones sesgadas sobre las capacidades, intenciones y acciones de los miembros de otros grupos. Los individuos tienden a atribuir las motivaciones y conductas de estos a diferencias en los valores subyacentes, en tanto que es más probable que cuando se trata de los miembros del propio grupo tomen en cuenta los factores situacionales que podrían haber influido en su comportamiento (Allison y Messick, 1985).

Los prejuicios grupales pueden ser destructivos no solo porque llevan a desconfiar de otros grupos, sino también porque generan un exceso de confianza en el grupo de pertenencia. Se desarrolla un “sesgo de indulgencia” para con estas personas y se les concede el beneficio de la duda al momento de enfrentarse con información que de otro modo podría considerarse como evidencia de falta de confiabilidad (Brewer, 1995). Además, es más probable que las personas busquen información que confirme sus actitudes tanto con respecto a su propio grupo, como a los otros y que descarten información que ponga en entredicho sus prejuicios (Klayman y Ha, 1997).

Los grupos diversos requieren de tiempo, estructura y apoyo para aprender unos de otros y considerar que son parte del mismo colectivo. Necesitan conocer la cultura y los valores de los demás para comprender los comportamientos y actitudes del otro y confiar en que sus expectativas se verán cumplidas. Cada director o directora tendrá que hacer esfuerzos intencionales para desarrollar una cultura fuerte y compartida dentro de su escuela e impedir que las personas caigan en compartimentos de grupos internos y externos que promueven el conflicto, en lugar de la cooperación (Hurley, 2012). Se requiere tiempo para construir

una cultura productiva que aborde eficazmente los conflictos, fomente el diálogo abierto e incluso la disidencia. Los directores destacados inspiran una visión compartida al escuchar atentamente las esperanzas y necesidades de las personas que lideran. Este proceso es una oportunidad clave para garantizar que las voces subrepresentadas en la comunidad sean escuchadas e incluidas como parte de la visión general de la escuela.

• Estados de ánimo negativos

Si bien la confianza es un juicio, no un sentimiento, los estados de ánimo y las emociones proporcionan un contexto poderoso para evaluar la confianza. Las emociones son estados afectivos intensos vinculados a eventos o circunstancias particulares que interrumpen los procesos y conductas cognitivas, como por ejemplo la noticia de un recorte presupuestario o el despido de un profesor. Los estados de ánimo son estados afectivos menos intensos y generalizados que no están explícitamente vinculados a eventos específicos o determinadas circunstancias (Solomon y Flores, 2001). Los estados de ánimo se asemejan más a un hábito mental. Así como las orientaciones de las personas hacia el mundo están determinadas por sus estados de ánimo, las culturas organizacionales pueden considerarse un estado de ánimo colectivo. La moral baja, por ejemplo, es una de las formas en que una escuela manifiesta su “mal humor”. Hay muchas modalidades de estar de “mal humor” (Solomon y Flores, 2001, páginas 110-111), incluyendo las siguientes:

- Desconfianza (“No creo lo que me dijeron así es que no voy a poner todo de mi parte”)
- Cinismo (“Nada nunca cambia ni mejora, por lo que es vano intentarlo”)
- Confusión (“No sé qué está pasando aquí y no sé a quién preguntarle, y no puedo permitir que nadie sepa que no sé lo que estoy haciendo”)
- Pánico (“¡Nunca podré hacerlo!”)
- Resignación (“Nada va a mejorar esta situación y no hay nada que pueda hacer para cambiarla”)
- Desesperación (“No hay nada que pueda evitar esta inminente calamidad. Mejor dejar que ocurra”)
- Resentimiento (“Mis colegas nunca me dan el respeto que merezco”)

El cinismo puede surgir tras una serie de decepciones que merman la esperanza de que la situación mejore. Cuando una cultura o ánimo de resignación es dominante en una escuela, funciona como un mecanismo de autoprotección que resguarda a los participantes de la posibilidad de una decepción mayor. En un intento por evitar decepciones, las personas se abstienen de tomar medidas asertivas. De esta manera, cierran las puertas a la posibilidad de negociación y entendimiento mutuo que podría conducir a una mejor relación. Cuando las personas han perdido la esperanza hasta el punto en que la resignación se transforma en desesperación, el desafío del líder es persuadir a las personas que han cerrado sus corazones y son incapaces de imaginar algo mejor, para que vuelvan a abrirlos. Es poco probable que esto se logre a menos que quien ejerce el liderazgo obtenga su confianza. El más devastador de todos los estados de ánimo negativos es el resentimiento porque puede sabotear la misión y el propósito organizacional (Solomon & Flores, 2001).

Hay momentos en que una escuela adopta una cultura de “hipocresía cordial” que superficialmente podría interpretarse como un estado de ánimo positivo, pero que al ser analizada en mayor profundidad encubre una cultura de desesperación, resignación o resentimiento generalizado. En el peor de los casos, esta apariencia de cortesía y amabilidad es una forma colectiva de autoengaño y negación y, por lo tanto, es inmune a una resolución fácil (Solomon y Flores, 2001). La hipocresía cordial es evidente en las escuelas que suprimen los conflictos en lugar de crear mecanismos constructivos para su resolución (Uline, Tschannen-Moran y Pérez, 2003). Un clima escolar saludable es aquel en el que el conflicto es considerado una parte natural e incluso útil de las escuelas y se aprovecha para mejorarla mediante la creación de foros para su expresión y mediación.

La obligación de un director de ser confiable no tiene eximición; incluso cuando sienta que los docentes de su escuela no merecen su confianza y que prevalecen las actitudes negativas y cínicas y las bajas expectativas en relación al desempeño estudiantil. Las escuelas, como las personas, no deben quedar atrapadas en sus estados de ánimo negativos. Con comprensión y esfuerzo, los hábitos mentales negativos pueden transformarse en una orientación más constructiva para abordar las tareas por delante. Una vez que se acepta que los estados de ánimo son maleables, el camino queda abierto para modificarlos.

Las redes sociales

Las relaciones dentro de las escuelas tienden a ser continuas ya que las personas esperan seguir relacionándose con la misma red de personas a lo largo del tiempo. Las redes sociales tienden a polarizar las relaciones de confianza llevándolas a extremos, ya sea mejorando las relaciones de confianza sólidas o agravando los efectos de la confianza rota. Las historias que se cuentan y se vuelven a contar a través de la red escolar pueden promover un ciclo de confianza o desconfianza. Los juicios, las observaciones y los chismes pueden tender a “encerrar” las relaciones en extremos positivos o negativos (Burt y Knez, 1996). Debido a que la confianza solo es relevante en un contexto de interdependencia y vulnerabilidad, los individuos tienden a estar más alertas a la información negativa y prefieren los chismes negativos a los positivos, lo que puede ser un impedimento para el desarrollo de la confianza. Las redes sociales y el correo electrónico permiten que los chismes se difundan con mayor rapidez y pueden amplificar el impacto de la confianza rota. Además, los malentendidos que introducen las formas abreviadas de comunicación que se emplean en los mensajes electrónicos y las redes sociales pueden originar tergiversaciones que llevan a una brecha de confianza. Debido a que las redes sociales pueden ejercer un control formal e informal, hay un incentivo para actuar de manera confiable en aras de desarrollar una reputación de confiabilidad y cosechar los frutos de una relación de confianza (Putnam, 2000). Cuando mucha gente percibe que una persona tiene una buena reputación, es más difícil que un evento negativo reduzca significativamente el alto nivel de confianza en esa persona (McKnight et al., 1998).

La confianza óptima

¿Cuál es entonces el nivel óptimo de confianza? La excesiva confianza no siempre arroja los mejores resultados. Tanto el exceso de confianza como la falta de confianza conllevan peligros para un director/a y para la escuela. Confiar demasiado poco le es perjudicial porque su escuela puede perder el potencial de confianza para fomentar las condiciones de mayor adaptación e innovación, costos más bajos

y menores niveles de incertidumbre (Barney y Hansen, 1994; Mishra, 1996). La falta de confianza también puede ser peligrosa porque puede transformarse en una profecía autocumplida en que tanto los docentes como los estudiantes cumplen con las bajas expectativas que se tiene en relación a ellos. Por el contrario, confiar demasiado puede abrir las puertas a la tentación ya que brinda muy pocos incentivos para desalentar el oportunismo por parte de los docentes o la inclinación a velar por sí mismos (Wicks, et al., 1999). La falta de restricciones puede llevar a estos profesores a eludir sus obligaciones con los estudiantes y la escuela con el fin de aligerar su carga y acortar su jornada laboral. Comprender el nivel adecuado de confianza exige sabiduría y discernimiento por parte del director. La confianza óptima es prudente, medida y condicional. En ese sentido, no solo es necesario saber cuándo confiar en los demás y en qué aspectos, sino también cuándo se debe supervisar más de cerca (Lewicki, et al., 1998). La confianza debe estar atemperada por la voluntad de confrontar y castigar las conductas explotadoras. Un sesgo hacia la confianza, moldeado por la prudencia, ofrece un equilibrio apropiado para las relaciones dentro de las escuelas (Solomon y Flores, 2001).

La confianza auténtica

Los directores confiables ayudan a sus escuelas a desarrollar una confianza auténtica para apoyar la misión colectiva de la escuela. La confianza auténtica surge cuando las personas han desarrollado una confianza mutua profunda y duradera. Cada uno confía y depende del otro, descansando en una interdependencia y vulnerabilidad sin ansiedad. Hay empatía con las intenciones y deseos de la otra persona, así como un entendimiento mutuo que conduce a una acción efectiva al servicio del trabajo conjunto de educar a los estudiantes de la escuela (Jones y George, 1998; Lewicki y Bunker, 1996).

La confianza se profundiza y se torna más auténtica conforme las personas interactúan entre sí y van desarrollando un conocimiento mutuo (Zucker, 1986). Las relaciones maduran a medida que aumenta la frecuencia y duración de las interacciones, así como cuando los directivos enfrentan conjuntamente

diferentes desafíos. La confiabilidad generada en las interacciones anteriores da lugar a expectativas positivas respecto a que la buena voluntad será devuelta (Creed y Miles, 1996). Una confianza auténtica y perdurable es lo bastante sólida como para tolerar una decepción, desacuerdo o diferencia valórica ocasional, siempre que quede intacta la percepción de que ambas partes se preocupan lo suficiente como para proteger y continuar la relación. La confianza puede recuperarse, especialmente si ambas partes se esfuerzan por restablecer la buena fe y el trato justo en sus interacciones (Rousseau, et al., 1998). En ese escenario, cada uno es capaz de reconocer que el otro es humano y puede cometer una equivocación; sin embargo, decide seguir confiando (Solomon y Flores, 2001). De esta manera, surge un patrón de confianza que se refuerza a sí mismo a medida que los ciclos repetidos de intercambio, toma de riesgos y logro de las expectativas fortalecen la disposición de las partes a la confianza mutua. Una historia de expectativas cumplidas se acumula y conduce a una reputación de confiabilidad que luego puede facilitar y reforzar la confianza en el contexto escolar más amplio. Es probable que las escuelas que disfrutaran de una cultura de confianza cuenten con miembros de la comunidad escolar que voluntariamente trabajan juntos y vayan más allá de los requisitos mínimos en el servicio de sus estudiantes y comunidades.

Si se ha asumido el liderazgo de una escuela en un contexto complejo social y culturalmente, el directivo tiene la oportunidad de marcar una diferencia que transforme las vidas de los estudiantes y docentes de su comunidad. Para tener éxito, es crucial cultivar la confianza, de modo que el mismo directivo sea digno de confianza y que, a la vez, genere una cultura de confianza en toda la escuela.

Fomentar la confianza en circunstancias socioeducativas difíciles nunca es algo simple, sin embargo, con una atención y preocupación genuina, resulta un recurso potente para enfrentar conjuntamente los desafíos inherentes al contexto.

Referencias bibliográficas

- Allison, S. T., & Messick, D. M. (1985). The group attribution error. *Journal of Experimental Social Psychology*, *21*, 563–579.
- Barney, J. B., & Hansen, M. H. (1994). Trustworthiness as a source of competitive advantage. *Strategic Management Journal*, *15*, 175–190.
- Brewer, M. B. (1995). In-group favoritism: The subtle side of intergroup discrimination. In D. M. Messick & A. Tenbrunsel (Eds.), *Behavioral research and business ethics* (pp. 101–117). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A core resource for school improvement*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Burt, R. S., & Knez, M. (1996). Trust and third-party gossip. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 68–89). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Butler, J. K. (1991). Towards understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of Management*, *17*, 643–663.
- Creed, W. E. D., & Miles, R. E. (1996). Trust in organizations: A conceptual framework linking organizational forms, managerial philosophies, and the opportunity costs of controls. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 16–38). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummings, L. L., & Bromily, P. (1996). The Organizational Trust Inventory (OTI): Development and validation. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 302–330). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Gallwey, W. T. (2000). *The Inner Game of Work*. Nueva York: Random House.
- Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace* (pp. 79–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Handford, V. & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51, 194- 212.
- Hoy, W.K. & Tarter, C.J. (2008). *Administrators Solving the Problems of Practice: Decision-Making, Concepts, Cases, and Consequences* (3rd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In W.K. Hoy & C.G. Miskel, *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181-208). Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- Hurley, R. F. (2012). *The decision to trust: How leaders create high-trust organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, G. R., & George, J. M. (1998). The experience and evolution of trust: Implications for cooperation and teamwork. *Academy of Management Review*, 23, 531–546.
- Lewicki, R. J., & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 114–139). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23, 438–458.

- Kipnis, D. (1996). Trust and technology. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 39–50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Klayman, J., & Ha, Y. W. (1997). Confirmation, disconfirmation, and information in hypothesis testing. In W. M. Goldstein & R. M. Hogarth (Eds.), *Research on judgment and decision making: Currents, connections, and controversies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramer, R. M. (1996). Divergent realities and convergent disappointments in the hierarchic relation: Trust and the intuitive auditor at work. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 216–245). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kramer, R. M., Brewer, M. B., & Hanna, B. A. (1996). Collective trust and collective action: The decision to trust as a social decision. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 357–389). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kramer, R. M. & Cook, K. S. (2007). *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches*, Russell Sage Foundation.
- Moye, M. J., Henkin, A.B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust, *Journal of Educational Administration*, 43, 260 – 277.
- McKnight, D. H., Cummings, L. L., & Chervany, N. L. (1998). Initial trust formation in new organizational relationships. *Academy of Management Review*, 23, 473–490.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 261–287). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Reina, D. & Reina, M. (2005). *Trust and betrayal in the workplace* (2 Ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Rousseau, D., Sitkin, S. B., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393–404.
- Shapiro, D. L., Sheppard, B. H., & Cheraskin, L. (1992). Business on a handshake. *Negotiation Journal*, 8, 365–378.
- Shaw, R. B. (1997). *Trust in the balance: Building successful organizations on results, integrity and concern*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simons, T.L. (1999). Behavioral integrity as a critical ingredient for transformational leadership. *Journal of Organizational Change*, 12, 89-104.
- Sitkin, S. B., & Roth, N. L. (1993). Explaining the limited effectiveness of legalistic “remedies” for trust/distrust. *Organizational Science*, 4, 367–392.
- Solomon, R. C. & Flores, F. (2001). *Building Trust in Business, Politics, Relationships, and Life*. Nueva York, Oxford University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism: The role of professional orientation and trust, *Educational Administration Quarterly*, 45, 217-247.
- Tschannen-Moran, M. (2014a). The interconnectivity of trust in schools, In D. Van Maele, P. B. Forsyth, & M. Van Houtte, (Eds), *Trust relationships and school Life: The influence of trust on learning, teaching, leading, and bridging*, Springer Publisher.

- Tschannen-Moran, M. (2014b). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, Jossey Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration, 36*, 334–352.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research, 71*, 547-593.
- Uline, C., Tschannen-Moran, M. & Perez, L (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement, *Teachers College Record, 105*, 782 – 815.
- Wicks, A. C., Berman, S. L., & Jones, T. M. (1999). The structure of optimal trust: Moral and strategic implications. *Academy of Management Review, 24*, 99 – 116.
- Zand, D. E. (1997). *The leadership triad: Knowledge, trust, and power*. New York: Oxford University Press.
- Zucker, L. G. (1986). The production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840 –1920. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 8, pp. 55–111). Greenwich, CT: JAI Press.

Hacia un liderazgo socialmente justo

Richard Niesche¹

Reconociendo la postergación histórica que el liderazgo educativo ha hecho de la justicia social, la equidad y los enfoques críticos, el siguiente artículo releva la urgencia de su abordaje, a fin de disminuir las graves brechas que enfrentan muchos sistemas educativos a nivel mundial. Asimismo, a partir del testimonio de diversos actores, plantea la necesidad de asumir la especificidad del liderazgo requerido en las escuelas de contextos vulnerables, considerar una formación explícita para los educadores que deben lidiar con situaciones difíciles y contar con los apoyos requeridos, de acuerdo a cada contexto. Un sistema de educación socialmente justo, según el autor, ha de superar las barreras externas, asegurando que todos los niños, niñas y jóvenes puedan ejercer en propiedad su derecho a una educación de calidad que les permita desarrollar sus habilidades.

El liderazgo es diferente en las escuelas y en los contextos socioeconómicos precarios. Estas escuelas y comunidades requieren otros enfoques, ya que sus necesidades suelen ser muy diferentes de aquellas insertas en ambientes más favorecidos. La literatura sobre liderazgo educativo está plagada de modelos instrumentales, enfoques y estándares que procuran definir las características de un liderazgo “bueno”, “efectivo” y “de alto impacto”. Sin embargo, en la práctica, estos modelos prescriptivos suelen ser poco relevantes para quienes trabajan en escuelas vulnerables donde los temas de justicia social y equidad son primordiales. Esto se debe a que, como estos modelos están enfocados en brindar lo que se con-

1. Académico de la Universidad de Sydney, Australia.

sidera un servicio óptimo o efectivo, no logran captar los requisitos, expectativas y necesidades del contexto, de los estudiantes y de las comunidades. El liderazgo en las escuelas desfavorecidas requiere un enfoque distinto. Eso no quiere decir que en ellas no exista un foco en el aprendizaje y en una enseñanza de alta calidad, solo que se necesitan otros aportes de los líderes escolares; a saber, un liderazgo socialmente justo.

En este capítulo, recurrimos a una serie de proyectos de investigación en los que hemos participado durante los últimos diez años, explorando el liderazgo en escuelas menos favorecidas económicamente, para mostrar cómo el liderazgo es diferente tanto en la práctica como en las percepciones del personal que trabaja en dichos contextos. Nuestro objetivo es alejarnos de la literatura tradicional sobre liderazgo educativo y abogar por un liderazgo socialmente justo. Utilizando la teorización de Nancy Fraser sobre justicia social, analizamos las prácticas de una serie de líderes escolares para desarrollar la noción de “liderazgo socialmente justo”. En la primera parte del capítulo, se establece el marco del debate en torno a la importancia de la equidad y la justicia social como temas críticos que enfrenta la educación en general. En la segunda sección, se argumenta la importancia de estas ideas para los líderes escolares. En la tercera, en tanto, se presentan tres estudios de casos que ejemplifican prácticas de liderazgo socialmente justas. Y, finalmente, se exponen una serie de conclusiones y recomendaciones sobre lo que debiera abarcar el liderazgo socialmente justo para los futuros investigadores.

Problemas de equidad y justicia social

La justicia social y la equidad se han convertido en los temas más relevantes en educación en los últimos años. Si bien se han planteado como problemas durante mucho tiempo en el ámbito educativo a nivel mundial –y ciertamente en el contexto australiano (véase Connell, 1993; Connell, et al. 1982; Teese y Polesel, 2003)–, se ha producido un nuevo enfoque respecto de la equidad, visualizándola como un problema que debe ser abordado si se quieren obtener mejoras en el decreciente rendimiento escolar y en los sistemas educativos. La atención reciente a

la equidad por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO han reforzado aun más este enfoque a través de los resultados de las pruebas PISA, los que indican que los países con mayor equidad suelen tener mejores resultados (OCDE, 2012). Si bien se trata solo de una visión parcial de la equidad, los resultados de las pruebas PISA indican que la equidad es un problema grave que enfrentan muchos sistemas educativos a nivel mundial, entre ellos, Australia. Wilkinson y Pickett (2009) han proporcionado sólidos datos empíricos en relación a que los países más equitativos se benefician de una serie de medidas y áreas, entre ellas la educación. En vista de lo anterior, para mejorar la educación y el rendimiento educativo en Australia, los problemas de equidad deben ser abordados.

Según la OCDE, la equidad se define en términos de justicia e inclusión:

La equidad en la educación significa que las circunstancias personales o sociales, como el género, el origen étnico o el origen familiar, no deben ser obstáculos para alcanzar el potencial educativo (equidad) y que todas las personas logren al menos un nivel mínimo básico de habilidades (inclusión). En esos sistemas educativos, la gran mayoría de los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar habilidades de alto nivel, al margen de sus circunstancias personales y socioeconómicas (OCDE, 2012, p. 9).

El principio orientador de esta definición es que los antecedentes de los estudiantes no debieran ser un factor determinante en su desempeño escolar. En Australia, la *Declaración de Melbourne* (MCEETYA, 2008) también promueve de manera explícita la excelencia y la equidad en las escuelas australianas. Por ejemplo, las metas declaradas de la *Declaración de Melbourne* conllevan los siguientes requisitos:

- Proporcionar a todos los estudiantes acceso a una educación de alta calidad sin discriminación por género, idioma, orientación sexual, embarazo, cultura, etnia, religión, salud o discapacidad, antecedentes socioeconómicos o ubicación geográfica.

- Asegurar que la condición de indígena y la desventaja socioeconómica dejen de ser un determinante significativo de los resultados de aprendizaje.
- Reducir el efecto de otros tipos de desventajas, tales como una discapacidad, la falta de vivienda, la condición de refugiado y la lejanía del centro escolar (2008, pág. 7).

También es importante distinguir entre equidad e igualdad. Se considera la igualdad como tratar a las personas y la gente en su conjunto de la misma manera, por ejemplo, cuando se trata su valía ante la ley. La equidad, en cambio, es un concepto diferente, ya que reconoce explícitamente que para que las personas reciban un trato justo y, por lo tanto, “igual”, puede que los grupos y las personas requieran diferentes niveles de asistencia. Es sabido que los sistemas y los esquemas sociales crean diversos niveles de desventaja; en otras palabras, algunos grupos e individuos se benefician en la sociedad más que otros. Tratar a las personas de manera diferente para crear una sociedad más justa es algo que ha sido realizado en muchos otros ámbitos de políticas (las tasas impositivas diferenciadas, las pruebas de ingresos para acceder a determinados beneficios sociales son algunos ejemplos), por lo que no debiera ser un tema controvertido.

En educación, varios académicos e investigadores han teorizado acerca de la justicia social y la equidad para incorporar varios de los principios de equidad definidos por la OCDE. Sin embargo, también han adoptado una visión más amplia a través de la noción de justicia social y las ideas de Nancy Fraser (véase Keddie, 2012; Gale & Densmore, 2000; Mills et al. 2014). El trabajo de Fraser aborda la justicia social a través de la idea de “paridad de participación”, según la cual hay justicia cuando todas las personas pueden participar en la vida social como iguales. Se reconoce que la participación (por ejemplo, en la educación y la escolarización) puede ser limitada o evitada a través de diversas formas de injusticias económicas, sociales, políticas y culturales (Fraser, 1995, 1997, 2009). Un sistema de educación socialmente justo es, pues, aquel que supera estas barreras a la participación y a los resultados escolares para diferentes grupos de estudiantes. Para ello, según Fraser, es necesario implementar estrategias y esquemas donde se aborden los temas de representación, redistribución y reconocimiento. La equi-

dad, alineada con estos principios, significa eliminar barreras y superar factores de fondo como el determinante clave de la disparidad en los resultados escolares en toda Australia. La equidad también es importante para los derechos humanos a fin de que todas las personas puedan participar de manera plena en la sociedad. Existen objetivos morales, económicos, políticos, sociales y educativos, así como beneficios para corregir las desigualdades.

La necesidad de un liderazgo socialmente justo

El liderazgo escolar ha sido reconocido de larga data como un factor clave tanto para el éxito de las escuelas, como para la implementación del cambio y la renovación de los planteles (Fullan 1993, 2001, 2003; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos reformistas bien intencionados, los estudiantes de condición socioeconómica precaria y aquellos que no forman parte de la llamada “clase media blanca exitosa”, siguen teniendo un bajo rendimiento escolar (Shields, 2004, 2010). Reformas como *Ningún niño Rezagado* (NCLB, por su sigla en inglés), en Estados Unidos, *Cada Niño Importa*, en el Reino Unido, y la *Declaración de Melbourne sobre los objetivos educativos para los jóvenes australianos*, han demostrado que los gobiernos están conscientes de estas desigualdades en los sistemas educativos y de los riesgos que representan para determinados grupos de estudiantes. Sin embargo, los críticos de NCLB, entre otros, han argumentado que el énfasis en el mercado y las reformas basadas en pruebas están exacerbando las inequidades existentes (Abernathy, 2005, 2007; Anderson, 2009; Darling-Hammond & Wood, 2008; Rothstein, 2004).

El deficiente rendimiento en las pruebas nacionales de las personas provenientes de sectores socioeconómicos bajos y de los grupos de estudiantes desfavorecidos, sigue siendo también un problema para la educación en Australia. La OCDE ha identificado un vínculo más marcado entre los antecedentes socioeconómicos y los resultados educativos en Australia que en muchos otros países (OCDE, 2007). La situación es particularmente grave para los estudiantes indígenas, en especial aquellos que viven en zonas remotas, así como para los jóvenes inmi-

grantes recién llegados al país (De Bortoli y Thomson, 2009, 2010; Hughes & Hughes, 2010; Niesche & Keddie, 2011). Tanto a nivel federal como estatal, el liderazgo escolar ha sido considerado en Australia como un componente esencial para abordar los resultados educativos deficientes en los grupos de bajos ingresos y marginados. Sin embargo, lo que está menos claro es cómo los líderes escolares, y en particular los directores de escuelas deben aplicar estas políticas en sus propios contextos. También se ha reconocido que a veces han sido las propias escuelas las que han reforzado y exacerbado las desventajas (Hayes et al., 2006; Teese & Polesel, 2003).

Si se pretende, por ejemplo, que los líderes escolares y los directores de escuelas desempeñen un papel clave para abordar las desventajas educativas entre determinados grupos en Australia, es necesario realizar estudios y análisis más profundos acerca de los factores y desafíos que enfrentan en las escuelas. Ello permitirá desarrollar mejores formas de trabajar y nuevos enfoques para promover no solo un sistema educativo más equitativo, sino también mejoras en los niveles generales de rendimiento. Estas estrategias deben surgir a nivel local, es decir, en las escuelas, a fin de satisfacer mejor las necesidades de las comunidades escolares locales. Se ha argumentado que enfoques como el liderazgo productivo (Hayes et al., 2004; Niesche & Keddie, 2011) y los estilos democráticos de liderazgo, se adaptan mejor al liderazgo para la justicia social (Blackmore, 2006; Lingard et al., 2003) y al apoyo a los docentes (Hayes et al., 2006). Sin embargo, sigue existiendo una clara falta de investigación que dé cuenta de las experiencias laborales cotidianas de los directores que realizan esta desafiante tarea.

El ámbito del liderazgo educativo ha concebido históricamente la justicia social, la equidad y los enfoques críticos como temas secundarios. En otras palabras, estos han sido marginados por planteamientos estándares respecto de la práctica de liderazgo, los que han sido construidos sobre la base de modelos de eficiencia (Blackmore, 2006). Sin embargo, en el período reciente, ha habido un creciente interés por el liderazgo para la justicia social con un reconocimiento más generalizado de que no solo algunos grupos de estudiantes tienen un desempeño muy inferior a otros, sino que las escuelas perpetúan y refuerzan esas desigualdades (Hayes et al., 2006; Teese & Polesel, 2003).

Las crecientes preocupaciones gubernamentales por “reducir la brecha” en varios países occidentales han subrayado el rol clave que desempeñan la educación, las escuelas y el liderazgo para reducir las desigualdades. También debemos reconocer que conceptos como liderazgo y justicia social son constructos discursivos relacionados con imperativos económicos, políticos y sociales específicos y, como tales, pueden ser muy controvertidos. Nosotros vemos el liderazgo escolar como una forma de relación social que “es practicada por muchos docentes, directores y padres en una variedad de sitios educativos y de puestos administrativos, tanto informales como formales” (Blackmore, 1999, p. 6). Al hacerlo, reconocemos que el liderazgo debe considerarse una práctica cotidiana, no solo una característica de individuos excepcionales.

En la siguiente sección, presentamos algunos ejemplos de proyectos de investigación empírica que contribuyen a comprender las características de un liderazgo socialmente justo.

Estudios de caso de liderazgo socialmente justo

1.

En un estudio sobre un director de escuela que operaba en dos establecimientos de Queensland, Australia, se destacaron varios temas característicos de un directivo escolar que promueve la justicia social (véase Niesche y Mills, 2013). En este estudio, la atención se centró en la directora (Ángela), pero los contextos escolares también fueron importantes para determinar qué tipos de prácticas de liderazgo debían promoverse. Ambas escuelas atendían estudiantes de familias con bajos ingresos y debían lidiar con un sinnúmero de problemas: presiones administrativas, temas disciplinarios y de comportamiento, pobreza, diversidad cultural y relaciones con la comunidad escolar. Sin embargo, lo que quedó claro fue la existencia de una serie de principios rectores, relacionados con la justicia social que esta directora de escuela promovió durante su estadía en ambos establecimientos durante un período de catorce años. Estos incluían una ética y un enfoque en la justicia social, el desarrollo de capacidades de lide-

razgo y de relaciones entre la escuela y la comunidad, por lo que en este estudio de caso es posible subrayar el *ethos* de la justicia social.

La filosofía de Ángela respecto a la justicia social, ponía el acento en la noción de “altas expectativas” respecto a los estudiantes y a los docentes. También abordaba de manera explícita las falencias de los estudiantes, padres y docentes. Al respecto señaló:

Este año hemos conversado semanalmente acerca de lo que estamos trabajando, las altas expectativas. Usamos el aprendizaje de los docentes y de los estudiantes para conversar con los padres y para explicitar de qué estamos hablando cuando nos referimos a altas expectativas. Así que hablamos de eso en el consejo, en las reuniones de padres, donde sea, y enumeramos las cosas que se necesitan.

También afirmó:

Dado que concebimos la escuela como una comunidad de aprendizaje, todo estaba basado en un aprendizaje comprometido con altas expectativas y en una docencia enfocada.

Los educadores estaban también claramente conscientes de este foco de Ángela:

Ángela es una persona que brinda mucho apoyo. Alienta a los demás, pero también tiene altas expectativas respecto los estudiantes y al personal y espera mucho de todos.

Este comentario también refleja la forma de enfrentar las falencias de los estudiantes por parte del encargado curricular:

Seguimos concentrándonos para superarnos lo más posible en Bottlebrush. Esto significa mucho. Antes operábamos sobre la base de un mo-

delo deficitario debido a nuestro público destinatario; así que tuvimos que cambiar nuestra cultura para celebrar los éxitos de nuestros niños, en lugar de centrarnos en sus falencias.

El foco de Ángela en la justicia social está estrechamente alineado con el trabajo de Nancy Fraser respecto a las nociones de justicia redistributiva, reconocible y representativa:

Creo que nuestra reestructuración ha apuntado a las necesidades de los niños y a lo que ellos requieren de manera específica en el contexto de esta escuela y de sus antecedentes, pero para realizar estos cambios necesitamos ir más allá del plan de estudios. Nuestro foco ha consistido en involucrar a todos los actores para que todos sepamos claramente hacia dónde avanzamos, cómo lo estamos haciendo y reflexionar y mejorar esa práctica de manera permanente.

Este mapeo retrospectivo comenzó con las necesidades de los estudiantes (distribución), seguido por el desarrollo de una comprensión no deficitaria de la comunidad local (reconocimiento), y por una escucha de los estudiantes y sus apoderados (representación), para finalmente diseñar las prácticas y las reformas en base a esos principios.

2.

En este estudio de caso, también de Queensland, pero en un entorno más urbano, el foco en la justicia social estaba igualmente alineado con los temas expuestos en el caso anterior, tales como una clara visión respecto de la equidad y la justicia social, relaciones de apoyo entre el personal y una distribución del liderazgo escolar más allá de la figura del director (véase Niesche & Keddie, 2011). Esta escuela operaba en un contexto diferente, en cuanto a que creó un *ethos* de equidad y reconocimiento cultural para intervenir positivamente en las oportunidades educativas y de vida los estudiantes refugiados o inmigrantes recién llegados. Para lograrlo, la tarea que se había puesto la escuela era preparar a estos estudiantes para su integración

en el sistema de educación pública general. Con ese objetivo, el personal desarrolló una visión común respecto a un discurso transformador de la diversidad y cómo se puede promover. Con una cohorte de estudiantes provenientes de diversos contextos problemáticos en todo el mundo, la escuela tuvo que brindar acceso a una serie de diferentes servicios habitacionales, enlaces a agencias gubernamentales y de asistencia, intérpretes, apoyo curricular adicional, musicoterapia y terapia a través del arte, así como una serie de servicios familiares. Básicamente, la escuela estaba volcada a desarrollar programas orientados a reducir los efectos negativos de las desventajas materiales y culturales de los estudiantes.

Esta visión compartida se ilustra en los siguientes comentarios:

[La equidad] no significa tratar a todos los niños de la misma manera... es la expectativa de que sus antecedentes y todo lo que forma parte de su vida pasada no sea una barrera; nuestro trabajo cotidiano es suprimir todas esas barreras. (Director)

Es simplemente darle una justa oportunidad a cada niño en función de sus necesidades. (Profesora de arte)

Se trata de quiénes son los niños de nuestra escuela, cuáles son los temas que les incumben, cuáles pueden ser las barreras para sus aprendizajes, para sus logros, para su habilidad de aprovechar las oportunidades educativas y luego ver cómo podemos actuar sobre esa realidad; qué podemos hacer en concreto. (Director de escuela intermedia)

Estos comentarios ilustran la visión de la equidad representativa de muchos docentes e integrantes el equipo educativo en la escuela, así como la noción de paridad en la participación de Nancy Fraser (Fraser, 2009).

Además de esta visión central respecto de la equidad, la escuela contaba con una práctica de apoyo encarnada en el “grupo de acción para la equidad”, un espacio integrado por docentes, personal administrativo y otros directivos que se reunían semanalmente para discutir sobre temas de equidad y representación en la

escuela. No era un grupo de asistencia obligatoria; se reunía libremente y se había desarrollado de manera orgánica en torno al tema de la equidad que había sido reconocido como un área prioritaria por los estudiantes y la comunidad. Cuando se les preguntó acerca de este grupo, varios miembros de la escuela respondieron de manera positiva acerca de sus características y de sus efectos:

Pienso que el grupo de acción para la equidad es una oportunidad para que muchas personas... que no forman solo parte de la administración puedan plantear su preocupación acerca de incidentes relacionados con la discriminación, el racismo y otros problemas que deban ser atendidos por la escuela. (Orientador)

Pone en tela de juicio los modelos tradicionales de reunión porque no son obligatorias, las personas se suman y no hay presión para asistir, algunos lo hacen siempre, otros a veces, otros nunca van. (Director de escuela intermedia)

Pienso que cuentan con una gran variedad de personas, no son reuniones cerradas, cualquiera puede asistir, pero tiende a haber un núcleo de personas significativas. Yo como director siempre he asistido, salvo por un breve periodo... y funcionó realmente muy bien cuando yo no estaba, lo que me produjo una gran satisfacción. Es una reunión en la que yo no presido ni preparo la agenda, soy un colega más con las mismas potestades que los demás. (Director)

El caso de este grupo constituye un ejemplo de un liderazgo distribuido, no impuesto sino genuinamente colaborativo y con gran participación, que ayuda también a desarrollar relaciones de apoyo entre el personal en torno a una visión compartida de la equidad.

3.

El último ejemplo corresponde a una escuela secundaria de un sector de muy bajos ingresos, también en Queensland, Australia. Esta escuela atendía a diversas nacionalidades con una gran mayoría de estudiantes que viven en situación de pobreza. La comunidad local se caracterizaba por una pobreza intergeneracio-

nal y situacional de largo plazo y los estudiantes tenían importantes necesidades lingüísticas, ya que muchos de ellos hablaban inglés como segundo idioma, con un gran porcentaje de estudiantes de origen indígena, isleño y también jóvenes vietnamitas. Esta escuela era conocida por lo desafiante y durante muchos años se había caracterizado por una alta rotación de docentes y directores. La mayoría de los extractos de entrevistas que siguen son con la directora del establecimiento, la que fue contratada para “dar un vuelco a la escuela”, pero con estrictos mecanismos de rendición de cuentas y expectativas de rendimiento relacionados con los sistemas nacionales de evaluación. Sin embargo, la directora (Claire) debió enfrentar una serie de desafíos al aceptar el trabajo, tal como ella misma explica:

Algunos de los principales problemas con los que tengo que lidiar son mucho más amplios que la educación. Diría que el tema de educar a estos estudiantes es un desafío enorme, pero está inserto en un contexto mucho más grande y complejo de pobreza, vivienda, alimentación, alojamiento, de una red de personas que cuidan y apoyan a los jóvenes. Un mundo de abuso, violencia intrafamiliar, criminalidad... Así que hay una gran variedad de temas que son más grandes que yo y que están incidiendo en la educación con una fuerza que nunca antes había experimentado en ninguna otra escuela (Claire, directora).

Claire también expresó cómo su concepción de la justicia social se vio puesta en tela de juicio al llegar a esa escuela, lo que la llevó a reflexionar sobre sus experiencias pasadas:

Así que pienso que realmente he podido definir en términos personales la justicia social en los últimos siete meses, por primera vez en mi carrera. Y tal vez sea una triste comprobación de las oportunidades que yo he tenido en la vida (Claire, directora).

Una de las características que parece surgir en la investigación sobre liderazgo socialmente justo y liderazgo culturalmente receptivo, es el tema de la promoción (véase Anderson, 2009; Khalifa, 2018). La necesidad de abogar por los estudian-

tes y las comunidades escolares que operan en contextos de complejidad socio-educativa, parece ser un elemento clave de esta función, algo que suele relegarse a un segundo plano en la literatura sobre liderazgo general. Claire lo expresa en los siguientes términos:

Si observas la agenda de cualquier semana, supongo que ello habla mucho sobre el liderazgo en un lugar como este porque a veces me siento un poco como un político. Hay que trabajar con diferentes facciones y diferentes personas, escuchar, responder cada una de las necesidades de los diferentes actores, y creo que el registro de una bitácora, sin ningún tipo de agregado, es una buena indicación de cuánto tiempo no estoy en las aulas liderando los aprendizajes. Eso no quiere decir que no estoy liderando los aprendizajes, pero supongo que lo estoy haciendo desde una perspectiva más alta o más amplia, lo que va un poco en contra de las expectativas educativas actuales de Queensland.

Uno de los otros problemas que se presentan nuevamente, al igual que en los estudios de casos anteriores, es el tema de las altas expectativas de los estudiantes, los docentes y la comunidad. Esta cita del director de rendimiento estudiantil es ilustrativa:

Y creo que el otro gran desafío... es aumentar la conciencia o la comprensión de los docentes de que nuestros estudiantes pueden tener éxito. No hay que ponerlos en una misma caja solo porque son de Ridgeway. Tengo que admitir que las primeras semanas que estuve aquí, la gente, los profesores me decían, “¿Por qué trabajas tan duro? Nuestros estudiantes no pueden hacer esto”. Y un día le dije a un profesor: “No me digas ‘no puedo’ y no me digas ‘no’”. (Director de rendimiento estudiantil)

El trabajo de los líderes escolares en este estudio de caso ilustra los mensajes centrales de un espíritu de justicia social, abogacía y altas expectativas. Expresiones como “enfrentar los problemas de justicia social” y “rearticular la agenda”, surgieron en las entrevistas como otros ejemplos. En la práctica, los tipos

de actividades que se llevaron a cabo en el marco de un liderazgo socialmente justo, incluían acciones tales como: hablar regularmente con el miembro del gobierno local; una tutoría formal con un anciano indígena local; obtener becas para que los estudiantes pudieran ingresar a la universidad; completar formularios de Medicare para que los estudiantes pudieran acceder adecuadamente a tratamientos e instalaciones médicas; buscar fondos adicionales y solicitudes de becas; pensar en otras formas de ayudar con empleo en la comunidad, así como buscar oportunidades para obtener licencias de conductor de montacargas para padres y estudiantes.

Conclusiones

El liderazgo socialmente justo no es una plantilla o un modelo específico de mejores prácticas, sino un liderazgo que trabaja en pos de objetivos socialmente justos. En otras palabras, se enfoca en el propósito de la educación y no en cuestiones de proceso o efectividad que resultan en concepciones descontextualizadas del liderazgo. El contexto determinará qué prácticas de liderazgo se deben llevar a cabo en un entorno escolar específico. En palabras de Michael Fullan, “no se puede imponer lo que importa” (Fullan, 1993, p. 22).

Por otra parte, algo que reflejan las investigaciones es que muchos directores de escuelas, directivos y docentes suelen sentirse poco preparados para los desafíos de las comunidades más complejas, por lo que deberían elaborarse guías, preparación y formación explícitas para estos líderes escolares. Esto requiere el reconocimiento por parte de los responsables de la formulación de políticas y los líderes del sistema, dado que se trata de un componente esencial del trabajo de liderazgo escolar. Somos cautelosos para no aparecer como agregando más trabajo al liderazgo escolar, ya de por sí sobrecargado (como lo demuestra Riley, 2018), pero si este reconocimiento explícito de la equidad como área de enfoque clave se traduce en un apoyo, es más probable que los líderes escolares generen espacio y tiempo para estas discusiones y visiones. También se debe reconocer que muchos líderes escolares ya lo están haciendo, por lo que existe experiencia para ayudar

a apoyar a estos directores y directivos escolares. Por otra parte, la investigación debe llevarse a cabo en estas escuelas y con estas comunidades para averiguar qué está funcionando y qué se puede aprender de sus buenas prácticas. Hay experiencias puntuales de gran labor en materia de liderazgo para la equidad y la justicia social, por lo que la investigación debe realizarse en estas escuelas para que otros puedan compartir y aprender de ellas.

Las investigaciones sobre un liderazgo culturalmente apropiado y receptivo han evidenciado sus posibilidades y potencial de transformación (véase Beachum, 2011; Horsford et al., 2011; Khalifa, 2018; Lopez, 2016). En Australia, la labor del Instituto Stroner y Smarter de Chris Sarra (<http://strongersmarter.com.au>) ha demostrado el valor de este enfoque para el liderazgo en la educación indígena y también para comunidades heterogéneas y menos favorecidas. Los académicos e investigadores del liderazgo tienen la responsabilidad de investigar sobre las prácticas de liderazgo que supuestamente permiten corregir la inequidad, en lugar de mantener el énfasis en las métricas y mediciones de eficiencia ligadas a las pruebas estandarizadas. Está claro que el desempeño educativo es crucial, pero el liderazgo para la justicia social y la equidad es más amplio que simplemente liderar en función de determinadas pruebas. Se trata de enfrentar problemas que ponen en desventaja a algunos grupos de estudiantes y buscar enfoques para aliviar la pobreza, el racismo y otras formas de inequidad. También se debe reconocer que a veces estos esfuerzos no se pueden medir cuantitativamente, pero ello no significa que no sean valiosos y necesarios, y que pueden además conducir a mejores resultados medibles.

El “liderazgo productivo” (véase Hayes et al., 2004) brinda una serie de estrategias para los líderes escolares acerca de cómo las escuelas pueden lograr resultados socialmente más justos:

- Un compromiso a distribuir el liderazgo que promueve la proliferación de prácticas de liderazgo y de procesos de toma de decisiones colaborativas para construir una visión y unos propósitos comunes.
- Relaciones sociales de apoyo dentro de la escuela, entre el personal (docentes y otros) y los estudiantes.

- “Un conocimiento práctico” sobre cómo la teoría educacional se traduce en acciones estratégicas y se alinea con las preocupaciones de la comunidad y las relaciones fuera de la escuela.
- Un foco en la pedagogía, que orienta a que el liderazgo en una escuela apunte a mejorar los resultados estudiantiles y los aprendizajes del conjunto de la escuela.
- Apoyo para el desarrollo de una cultura de cuidado que promueva la toma de riesgos profesional por parte de los docentes.
- Un foco en esquemas y estrategias en los que el liderazgo se centra en desarrollar procesos organizacionales que facilitan un funcionamiento fluido de la escuela (Hayes, Christie, Mills, & Lingard, 2004, p. 524).

La noción de “escuela socialmente justa” (Smyth et al., 2014) también promueve una serie de principios sobre cómo las escuelas pueden beneficiarse y mejorar los resultados de los estudiantes de entornos complejos, a través del fomento de cuestiones relacionadas con la cultura escolar, las relaciones entre la escuela y la comunidad, una pedagogía, un currículo y un liderazgo socialmente críticos. Estas ideas procuran responder a los discursos deficitarios de los estudiantes y al descompromiso con la escuela. Lo logran dándoles voz e iniciativa a los estudiantes, generando altas expectativas, incorporando la diversidad y enfrentando los mitos y los estereotipos respecto de las desventajas. Estas son áreas claves en las que los líderes escolares pueden incidir en la vida de los estudiantes. Finalmente, nos interesa puntualizar algunas formas de avanzar para desarrollar un liderazgo socialmente justo, así como la investigación respecto a un liderazgo socialmente justo (véase Niesche, 2016):

- Reflexionar de forma más crítica acerca del discurso sobre el liderazgo y las ideas en boga.
- Investigar fuera del marco estrecho de los “estudios sobre liderazgo”. Los líderes deben estar inmersos en escritos sobre justicia social, desigualdad, diversidad, política, sociología, filosofía, etc. El campo del liderazgo educativo es demasiado insular en su enfoque de tipos de estudios espe-

cíficos, por lo que los líderes deben asumir versiones de liderazgo que no sean solo instrumentales y descontextualizadas.

- Entender el racismo no como el comportamiento de un individuo, sino que explorar cómo las estructuras y los procesos constituyen culturas y formas de racismo sistémicas y buscar reconocer y abordar abiertamente dónde se dan.
- Desarrollar un *ethos* compartido de justicia social en el núcleo de la misión de la escuela. ¿Cuáles son los propósitos de la educación? ¿Y cómo funciona el liderazgo en una escuela en función o en contra de esos objetivos?
- Las estructuras y prácticas de colaboración son claves para permitir que las voces representativas sean escuchadas (los líderes a menudo necesitan “dar un paso atrás”) para crear espacios para opiniones y estrategias diversas. Reconocer la comprensión deficitaria de los estudiantes y de la diversidad, y el reduccionismo cultural.
- Muchas veces no basta con las buenas intenciones (véase Wilkinson, 2008).
- El liderazgo socialmente justo es complejo y no está solo pensado para las escuelas desaventajadas, es responsabilidad de todos los educadores (Niesche, 2016).

A modo de cierre, para los lectores de países no occidentales y para los propósitos de este libro, en América Latina y América del Sur, es importante reconocer que estas ideas y estudios de casos están formulados desde una perspectiva occidental. Esto no quiere decir que no sean relevantes, pero se debe tener la precaución de reconocer la importancia del contexto para determinar qué prácticas de liderazgo son adecuadas en cada lugar específico. Para repetir lo que expresamos al comienzo de este capítulo, el contexto determinará los tipos de prácticas y liderazgos relevantes para cualquier entorno específico. Asimismo, en base a los hallazgos presentados a lo largo de la investigación analizada en este capítulo, si bien es primordial tener un reconocimiento explícito y un enfoque en la justicia social y la equidad, lo que se requiere para promover estas ideas difiere según el contexto. Otros elementos

claves de un liderazgo socialmente justo para los lectores de América Latina y el Caribe son trabajar de manera colaborativa y democrática a través de la creación de capacidades de liderazgo: salir en defensa de escuelas y comunidades que tienen menos capacidad para hacerlo y hacer frente a las injusticias y la discriminación.

Referencias bibliográficas

- Abernathy, S. F. (2005). *School Choice and the Future of American Democracy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Abernathy, S. F. (2007). *No Child Left Behind and the Public Schools*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Anderson, G. (2009). *Advocacy Leadership: Toward a Post-Reform Agenda in Education*. London & Nueva York: Routledge.
- Beachum, F. (2011). Culturally relevant leadership for complex 21st school contexts. In F.W. English (Ed), *The SAGE Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research*.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Blackmore, J. (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education: a feminist history. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185-200.
- Connell, R.W. (1993). *Schools and Social Justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Connell, R.W., Ashenden, D.J., Kessler, S. & Dowsett, G.W. (1982). *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*. Sydney: Allen & Unwin.
- Darling-Hammond, L. & Wood, G. (Eds). (2008). *Democracy at Risk: The Need for a New Federal Policy in Education*. Washington DC: The Forum for Education and Democracy.

- De Bortoli, L., & Thomson, S. (2009). *The achievement of Australia's Indigenous students in PISA 2000-2006*. Camberwell, Vic: ACER Press.
- De Bortoli, L., & Thomson, S. (2010). *Contextual factors that influence the achievement of Australia's indigenous students 2000-2006*. Camberwell, Vic: ACER Press.
- Dorling, D. (2015). *Inequality and the 1%*. London: Verso Books.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review*, 212, pp. 68-93.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the 'Post-socialist' Condition*. Nueva York: Routledge.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gale, T. & Densmore, K. (2000). *Just Schooling: Explorations in the Cultural Politics of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Hayes, D., Christie, P., Mills, M., & Lingard, R. (2004). Productive leaders and productive leadership. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 520-538.

- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference: Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Horsford, S.D., Grosland, T. & Gunn, K.M. (2011). Pedagogy of the personal and professional: Toward a framework for culturally relevant leadership. *Journal of School Leadership*, 21(4), 582-606.
- Hughes, H., & Hughes, M. (2010). *Indigenous Education 2010*. Centre for Independent Studies Policy Monograph, 110.
- Keddie, A. (2012). *Educating for Diversity and Social Justice*. New York, NY: Routledge.
- Khalifa, M. (2018). *Culturally Responsive School Leadership*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Maidenhead: Open University Press.
- Lingard, R., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2003). *Leading Learning*. Open University Press, Maidenhead.
- Lopez, A. E. (2016). *Culturally Responsive and Socially Just Leadership in Diverse Contexts: From Theory to Action*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Mills, M., McGregor, G., Hayes, D. & te Riele, K. (2014). 'Schools are for us': The importance of distribution, recognition and representation to creating socially just schools. In K. Trimmer et al. (Eds), *Mainstreams, Margins and the Spaces In-Between: New Possibilities for Education Research*, 150-167.

- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs [MCEETYA]. (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Canberra.
- Niesche, R. (2017). Perpetuating inequality in education: Valuing purpose over process in educational leadership. In A.H. Normore & J. S. Brooks (Eds), *The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations*. Bingley, Reino Unido: Emerald, 235-252.
- Niesche, R. & Keddie, A. (2011). Foregrounding issues of equity and diversity in educational leadership. *School Leadership and Management*, 31(1), 65-77.
- Niesche, R. & Keddie, A. (2016). *Leadership, Ethics and Schooling for Social Justice*. Londres: Routledge.
- Niesche, R. & Mills, M. (2013). Creating 'temperamental artistes': A longitudinal study of leadership capacity building in disadvantaged schools. *Leadership and Policy Quarterly*, 2(4), pp. 181-197.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2007). *Education at a Glance*. OECD.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the 21st Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Riley, P. (2018). *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Well-being Survey 2017: Data*. Fitzroy, VIC: Australian Catholic University.

- Rothstein, R. (2004). *Class and Schools: Using Social, Economic and Educational Reform to Close the Black-White Achievement Gap*. Nueva York: Teachers College Press.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 111-134.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Smyth, J., Down, B. & McInerney, P. (2014). *The Socially Just School: Making Space for Youth to Speak Back*. Dordrecht: Springer.
- Teese, R. & Polesel, J. (2003). *Undemocratic Schooling: Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Wilkinson, J. (2008). Good intentions are not enough: A critical examination of diversity and educational leadership scholarship. *Journal of Educational Administration and History*, 40(2), 101-112.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New York: Bloomsbury Press.

Liderazgo en escuelas desafiantes: la importancia de la resiliencia

Christopher Day¹

Aunque existen características genéricas a todos los directores escolares, aquellos que se desempeñan en escuelas de alta complejidad socioeducativa, enfrentan una variedad adicional de desafíos, teniendo que activar otras prácticas y competencias. De manera especial, estos directores requieren fomentar ambientes que, a lo largo del tiempo, permitan a la comunidad levantarse de situaciones difíciles y desplegar conductas resilientes que aseguren procesos educativos de calidad. Para ello, el autor subraya la necesidad de que el director se ocupe de potenciar espacios de bienestar, confianza e identidad institucional que permitan el despliegue profesional y la lealtad docente con la comunidad en la que enseña.

Este artículo se basa en investigaciones internacionales realizadas en escuelas ubicadas en entornos socioeconómicos complejos, en las que sus directores han logrado buenos resultados en materia de cambios en las políticas de reclutamiento, retención de docentes de alta calidad y variabilidad en la disponibilidad de los recursos. Su marco teórico se basa en la literatura sobre liderazgo y políticas educativas. El metaanálisis de Leithwood y Riehl (2005) identifica prácticas de liderazgo necesarias para el éxito en cualquier contexto: 1) establecer rumbos; 2) desarrollar a las personas; 3) rediseñar la organización y 4) gestionar el programa pedagógico. Se ha agregado, a partir de una investigación empírica más reciente, a estas prácticas: 5) el manejo de la comunidad externa (Day et al, 2011).

Uno de los hallazgos claves de los más de cien estudios de múltiples enfoques sobre los directores de escuelas exitosos en más de veinte países, es que saben apro-

1. Académico de la Universidad de Nottingham, Reino Unido.

vechar el compromiso de las comunidades a las que atienden sus escuelas, están movidos por fuertes propósitos morales, promueven la lealtad y el compromiso de su equipo educativo y, al igual que sus docentes, son resilientes.

Escasez de investigación

Si bien a nivel sistémico ha habido mucha discusión ideológica sobre equidad educativa, rendimiento, y sobre los efectos negativos de las reformas centrales en el profesionalismo docente, existe mucha menos investigación conceptual y empírica sobre los factores que, al interior de las escuelas, influyen en el compromiso a largo plazo de los docentes con la enseñanza, la salud, el bienestar y la lealtad con las comunidades en las que enseñan. También ha sido menos investigado hasta qué punto los docentes mantienen su compromiso y cómo se construye y se mantiene la calidad de la enseñanza a lo largo del tiempo. Notables excepciones a esto son el trabajo sobre docentes noveles en Estados Unidos realizado por Susan Moore-Johnson y sus colegas de Harvard (Moore-Johnson, 2007), el desarrollo de la noción de “capital profesional” de Andy Hargreaves y Michael Fullan (2012), el trabajo seminal de David Hansen sobre el llamado a enseñar (Hansen, 2005), la capacidad de resiliencia de los profesores noveles, de Bruce Johnson y sus colegas en Australia (2013) y nuestro propio trabajo acerca de métodos mixtos realizada en el Reino Unido sobre el trabajo, las vidas y la efectividad de los docentes (Day, 2008).

Sin embargo, incluso en este cuerpo de investigación, hay escaso vínculo entre la búsqueda para construir y mantener la calidad en tiempos desafiantes (Day y Gu, 2014) y la poderosa influencia de los directores escolares cuya labor, como es sabido, es superada únicamente por la de los docentes en su impacto sobre los aprendizajes y logros estudiantiles (Leithwood et al, 2006). Son pocos los estudios que han tratado de examinar hasta qué punto la calidad de los docentes puede fluctuar y mantenerse a lo largo de una carrera, o la relación entre la salud de los docentes y el bienestar y los resultados escolares de los estudiantes. Esencialmente, la investigación a nivel escolar demuestra que ni las estrategias de liderazgo transformacional, ni las de liderazgo pedagógico son completamente efectivas.

Pero es probable que sea la combinación de ambas la que más garantice el éxito, ya que no hay una fórmula exclusiva de cualidades, estrategias o habilidades de liderazgo que garantice un éxito en la gestión directiva. Si bien los macro y meta-análisis (por ejemplo, Robinson et al; 2009 y Ball 2012) brindan interesantes enfoques sobre el liderazgo y sus efectos, estos no logran captar las complejidades de los valores, cualidades y trabajo de los directores exitosos para gestar, combinar y reunir estrategias de mejoramiento oportunas, sabias y sensibles al contexto.

Debido a que muchos estudiantes en estas escuelas tienen un mayor riesgo de alcanzar resultados favorables en sus vidas personales, así como en lo social y laboral, es especialmente importante examinar las condiciones que pueden ayudar a mejorar esta situación. En una reciente encuesta nacional de escuelas exitosas en Inglaterra, comprobamos que los directores escolares que atienden a comunidades de alta complejidad socioeducativa pero que mejoran en su desempeño, tienen las siguientes características: i) niveles persistentes de desafío; ii) mayores combinaciones de estrategias o aplicación de estrategias con mayor intensidad y iii) uso de una gama más amplia de habilidades personales y sociales que las de otras escuelas que sirven a comunidades más favorecidas y que se encuentran en etapas posteriores de desarrollo profesional y escolar. Estos directores suelen ser más jóvenes y menos experimentados que los de escuelas con mayores recursos y son responsables de dirigir y manejar situaciones menos estables en lo físico y emocional. Por ejemplo, la movilidad de los estudiantes y la rotación y desgaste de los docentes tiende a ser mayor en sus escuelas, al igual que los desafíos relacionados con la motivación de los estudiantes y profesores, el comportamiento de los alumnos, el compromiso y la asistencia (Day et al, 2007). No es que trabajen menos o estén menos comprometidos, sino que las habilidades y los atributos utilizados por estos directores son diferentes y, podríamos decir, más complejos, que los de las escuelas más favorecidas.

Las estrategias de liderazgo pueden ser efectivas según las circunstancias, pero también lo son los propósitos del director y la forma en que operan sus creencias, valores y visiones en los contextos en que trabajan, dado que inciden de manera marcada en el éxito y el fracaso (Day y Leithwood, 2007, p. 174).

En el Cuadro 1 se presentan una serie de hipótesis tentativas que, en su conjunto, revelan el carácter especial de los desafíos de este tipo de escuelas.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS Y ESTRATEGIAS DE DIRECTORES EXITOSOS QUE ATIENDEN DIVERSAS COMUNIDADES: DIFERENCIAS POR GRADO

Escuelas que atienden a comunidades relativamente aventajadas	Estrategias y características	Escuelas que atienden a comunidades relativamente desaventajadas
Esencial	Establecer una visión y fijar rumbos	Esencial
Importante	Comprender y desarrollar a las personas	Esencial
Importante	(Re)estructurar y (re)cultivar a la organización	Esencial
Desafiante	Gestionar el programa de enseñanza-aprendizaje	Más desafiante
Desafiante	Receptividad al contexto guiada por valores	Más desafiante
Importante	Liderazgo delegado o distribuido	Importante
Desafiante	Fortalecer la motivación, el compromiso, el ánimo y el compromiso del personal y de los estudiantes (confianza relacional)	Más desafiante
Desafiante	Sostener la motivación, el compromiso, el ánimo y el compromiso del personal y de los estudiantes (confianza relacional)	Más desafiante
Desafiante	Subir las expectativas en términos de enseñanza, aprendizajes y logros	Más desafiante
Desafiante	Combinar la lógica y la emoción	Más desafiante
Importante	Ser receptivo y manejar las diversas comunidades internas y externas	Esencial
-	Manejar y reducir la movilidad del personal y de los estudiantes	Desafiante
-	Manejar la alienación	Desafiante
Importante	Líderes de la esperanza persistentes, optimistas y resilientes	Esencial
Importante	Apertura de mente, flexibilidad, disponibilidad para aprender de los demás	Esencial
Importante	Liderazgo y manejo del cambio y de la transición a nivel de toda la escuela	Esencial

Un análisis realizado por diversos autores sobre investigaciones previas en escuelas exitosas de ocho países, ubicadas en entornos urbanos con altos niveles de deprivación social y en las cuales, en un comienzo, la mayoría de los estudiantes tenían un bajo desempeño, sugiere que existen cinco factores tensionantes para los directores en las escuelas que atienden a comunidades en contextos socioeducativos complejos:

- i) Realización y bienestar
- ii) Constituir y sostener una comunidad inclusiva
- iii) Construir un sentido de identidad
- iv) Valores, creencia y ética
- v) Renovación de las confianzas

La evidencia sugiere que, si bien hay cualidades genéricas, estrategias y habilidades que son comunes a todos los directores, aquellos que son exitosos y que dirigen escuelas que atienden a comunidades complejas se enfrentan a una mayor variedad de desafíos persistentes e intensos. Y, por ende, no solo requieren en mayor grado estas cualidades, sino que también necesitan capacidades y habilidades diferentes, inherentes a la complejidad de los contextos socioeducativos de sus escuelas. En su conjunto, estos proyectos de investigación brindan un potente argumento para los encargados de las políticas y los centros de formación en el sentido de desarrollar criterios diferenciados para la contratación, capacitación y apoyo en servicio de los directores que dirigen y gestionan escuelas en esos contextos desfavorecidos.

Este artículo sugiere que, para lograr comprender mejor cómo determinadas escuelas pueden lograr ser exitosas, además de comprender las fuerzas micro (locales) y macro (estructurales) que operan en torno a ella, es conveniente analizar estudios de casos que evidencian múltiples enfoques sobre el trabajo de directores exitosos. Asimismo, se hace necesario tomar en consideración cómo las presiones que ejerce el meso nivel, pueden ser tan marcadoras sobre los líderes escolares, como las influencias locales micro-impulsadas o las influencias políticas macro-impulsadas. Sin una comprensión profunda y cabal

de lo que sucede a nivel escolar, es poco probable que los cambios diseñados por las políticas o el diseño de programas de capacitación traigan beneficios duraderos.

Factores moderadores externos

Debemos siempre reafirmar el poder, aunque no necesariamente el poder absoluto, del contexto sobre la influencia de una escuela en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, sabemos que la labor de los docentes en la mayoría de las escuelas que atienden a comunidades de contextos socioeducativos complejos, tiene más probabilidades de ser problemática, que la de aquellos que trabajan en establecimientos escolares ubicados en sectores más acomodados, por los siguientes factores:

- i) Nivel educativo de los padres.
- ii) Frecuente alienación y experiencia de fracaso escolar de los padres cuando eran estudiantes.
- iii) Niveles iniciales más bajos de alfabetismo de los estudiantes.
- iv) Niveles más bajos de salud física por alimentación deficiente.
- v) Niveles más bajos de capital social

A estos factores hay que agregar en algunos casos los siguientes:

- vi) Deprivación rural.
- vii) Necesidad de los estudiantes de brindar apoyo económico a la familia cuando debieran estar en la escuela.
- viii) Distancia para llegar a la escuela.
- ix) Escasez de recursos de pedagógicos.
- x) Docentes y directores de baja calificación.

En el Reino Unido hemos intentado durante muchos años “cerrar la brecha” de desempeño escolar entre los estudiantes más y menos desaventajados a nivel de las escuelas y del sistema escolar. Pero a pesar de estos esfuerzos, investigaciones recientes muestran

que la brecha se mantiene inamovible (Strand, 2014). Sin embargo, las mismas investigaciones comprobaron que si las escuelas son globalmente exitosas, los niveles de desempeño de los estudiantes desaventajados son más altos que los de los estudiantes en escuelas con bajo rendimiento, a pesar de que la brecha sigue siendo la misma.

Por lo tanto, sabemos que las escuelas, y en especial aquellas ubicadas en comunidades socio educativas complejas, pueden incidir –y lo hacen– en los resultados de aprendizaje. Y que la calidad de las estrategias de los directores, por sobre las políticas, son determinantes para lograrlo:

... Las respuestas de las escuelas a las políticas de los distritos deben entenderse no solo en función de las identidades de los líderes, sino también de los diferentes contextos en los que opera su *creación de sentido*. Responder a una política de rendición de cuentas o encarnarla significa algo distinto, según la escuela. (...) La implementación de la rendición de cuentas ante el distrito debe ser entendida en términos de una interacción de doble vía en la que la política de rendición de cuentas determina y es determinada por el agente y la institución que la implementa (Spillane *et al.*, 2002, p. 755).

Se plantean, pues, dos preguntas claves:

1. ¿Qué sabemos acerca de lo que los directores hacen para lograr buenos resultados?
2. ¿Qué revelan las investigaciones acerca de cómo los directores escolares influyen sobre la mejora de los resultados estudiantiles?

Lo que ya sabemos acerca de los directores efectivos y de su labor

- El liderazgo incide en un 25% de todas las variaciones escolares, una vez que se ha tomado en consideración los antecedentes del estudiante.
- La calidad docente es el factor escolar más importante para los aprendizajes y logros estudiantiles (50% es atribuible a habilidades cognitivas anteriores y aproximadamente 30% a variables de enseñanza (Hattie, 2009).

- Las variaciones dentro de la escuela inciden más en el progreso y el logro de los estudiantes que las variaciones entre las escuelas.
- Las prácticas docentes en el aula tienen los mayores efectos sobre los aprendizajes y los logros de los estudiantes (Rockoff 2004; Hallinger, 2005; Rivkin, Hanushek y Kain 2005; Leithwood et al., 2006).
- Un liderazgo efectivo es esencial para mejorar la eficiencia y equidad de la educación escolar en todo el mundo (Pont et al., OECD, 2008).
- Después de la enseñanza, el liderazgo escolar es el factor que más incide en el aprendizaje de los estudiantes (Day et al., 2010).
- Hasta donde sabemos, no hay un solo caso documentado de una escuela que haya dado un vuelco exitoso a su trayectoria de logros estudiantiles sin un liderazgo talentoso.

El Gráfico 1 presenta las dimensiones claves de un liderazgo efectivo (Day, 2011; Day et al, 2011). El círculo interior ilustra el foco central de la atención de los directivos; el anillo interior, sus estrategias centrales. El anillo exterior, en tanto, da cuenta de las acciones que emprenden para promover dichas estrategias. La construcción de confianzas es parte intrínseca de cada una de estas estrategias centrales y un componente esencial de las acciones en el anillo exterior.

GRÁFICO 1.
DIMENSIONES
DE UN
LIDERAZGO
EXITOSO



Fuente: Leithwood et al., 2006:5

- **Definir la visión, los valores y el rumbo: construir confianza profesional.** Los directores efectivos poseen una visión clara y valores para sus escuelas, lo que influye de forma clara sobre sus acciones y las de los demás. Establecen y mantienen un claro sentido de rumbo y propósito para la escuela dentro de un clima de confianza profesional sustentada en datos empíricos. Los valores son ampliamente compartidos, claramente comprendidos y todo el personal adopta una serie de prácticas de aula adecuadas para los fines propuestos. De este modo, los directores efectivos actúan como una piedra de tope, contra la cual todos los nuevos desarrollos, políticas o iniciativas son puestos a prueba.
- **Mejorar las condiciones pedagógicas.** Los directores exitosos identifican la necesidad de mejorar las condiciones en las que se puede maximizar la calidad de la enseñanza y mejorar los aprendizajes y el rendimiento de los estudiantes. Desarrollan estrategias para renovar los edificios y las instalaciones escolares. Al cambiar el entorno físico de las escuelas y mejorar las aulas, los directores confirman la importante conexión entre unas condiciones de alta calidad para la enseñanza y el aprendizaje con el bienestar y el rendimiento del personal y los estudiantes.
- **Rediseñar la organización, alinear roles y responsabilidades.** Los directores exitosos rediseñan sus estructuras organizativas, refinan los roles y responsabilidades y distribuyen el liderazgo de manera oportuna para promover una mayor participación y apropiación del personal. Esto brinda a su vez, mayores oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes. Si bien las características y el momento escogido varían según las escuelas, existe un patrón consistente de ampliar la participación en la toma de decisiones en todos los niveles.
- **Fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.** Los directores exitosos buscan de manera constante formas de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados escolares. Les brindan un entorno seguro a los docentes para que puedan experimentar nuevas formas de trabajar y alternar enfoques que puedan ser más efectivos, logrando que el personal responda de manera positiva a la oportunidad brindada. Esto afecta la forma en que

los docentes se ven a sí mismos como profesionales y mejora su sentido de autoeficacia, compromiso y satisfacción laboral. A su vez, tiene un impacto positivo en la interacción con los estudiantes y otros miembros del equipo educativo y sobre su capital profesional.

- **Rediseñar y enriquecer el currículo.** Los directores exitosos se centran en rediseñar y enriquecer el plan de estudios como una forma de profundizar y ampliar el compromiso y mejorar el rendimiento. El logro académico no compete con el desarrollo personal y social; más bien, se complementan. Adaptan el plan de estudios para ampliar las oportunidades de aprendizaje y mejorar el acceso para todos los estudiantes, con énfasis en el aprendizaje por etapas, no por edades. Los cambios para desarrollar la creatividad, la capacidad de resolución de problemas y la autoestima de los estudiantes son elementos gravitantes del currículo, al igual que un enfoque en el desarrollo de habilidades claves para la vida, sin descuidar los aspectos académicos. Se reconoce que cuando los estudiantes disfrutan aprendiendo, están más comprometidos y son aprendices más efectivos. Los directores exitosos también hacen hincapié en la provisión de una amplia gama de actividades extracurriculares, incluidos los clubes a la hora del almuerzo y después de la escuela, así como actividades durante las vacaciones escolares.
- **Promover la calidad docente (incluidos los planes de relevo).** Los directores exitosos brindan una gran variedad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional para el personal como parte de su impulso para elevar los estándares, mantener la motivación y el compromiso y retener al personal de alta calidad. Otorgan una gran importancia al desarrollo y aprendizaje profesional liderado de manera interna y alientan a los docentes y al personal de apoyo a participar en una amplia gama de actividades de capacitación en el ejercicio de su profesión, brindándoles la oportunidad de capacitarse para obtener calificaciones externas. Asimismo, utilizan esta combinación de aprendizaje y formación permanente externa e interna para maximizar el potencial y desarrollar el personal en diversas áreas. La planificación del relevo y el reclutamiento dirigido de personal son estrategias también adoptadas por los directores efectivos.

- **Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.** Los directores exitosos desarrollan y mantienen relaciones positivas con su equipo a todos los niveles, haciendo que se sientan valorados e involucrados. Demuestran preocupación por el bienestar profesional y personal de su equipo. La relación entre los directores y en particular con los equipos directivos superiores, es de confianza y respeto mutuos.
- **Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.** Construir y mejorar la reputación de la escuela y el compromiso con la comunidad en general constituyen para los directores exitosos objetivos esenciales para lograr el éxito a largo plazo. Los directores y sus equipos directivos superiores desarrollan relaciones positivas con los líderes de la comunidad y construyen una red de enlaces a través de la escuela con otras organizaciones e individuos. Los vínculos sólidos con los actores claves de la comunidad local también se consideran beneficiosos para la escuela.
- **Valores comunes.** Los directores exitosos logran un mejor desempeño, no solo a través de las estrategias que usan, sino también de los valores y las cualidades personales que demuestran en sus interacciones diarias. Como lo ilustra el Gráfico 1, ponen en el centro de todas sus decisiones el cuidado, el aprendizaje y los logros de los estudiantes. A pesar de esto, los datos empíricos sugieren que, si bien las cualidades y habilidades genéricas son comunes a la labor de todos los directores exitosos, también requieren otros. En particular, los directores de las escuelas que brindan servicios a comunidades con necesidades especiales deben tener la capacidad de ser resilientes y saber cómo promover esta cualidad en los demás.

Por qué es importante un foco en la resiliencia

La “resiliencia” tiene sus orígenes en la investigación sobre el desarrollo infantil y es considerada como una capacidad para recuperarse de eventos adversos. En el período más reciente, ha habido un creciente interés en la capacidad de los adultos para ser resistentes a lo largo de una carrera, en diferentes contextos y en momentos de cambio. Fuera de la educación, persiste un enfoque respecto de la

resiliencia que apunta a la capacidad de superar traumas extremos o adversidades, como guerras, hambrunas, daños físicos o psicológicos severos. La literatura sobre resiliencia es paralela a la literatura sobre el manejo del estrés, pero es más amplia en sus preocupaciones, evitando (aunque no ignorando) modelos deficitarios de prevención y reducción del estrés en pos de enfoques más avanzados y positivos. En lugar de preguntar, “¿Cómo podemos prevenir el estrés y la mala salud mental/emocional?”, se plantea, “¿Cómo podemos fomentar la resiliencia?” “¿Qué tipo de capacitación, apoyo, entorno laboral, cultura y liderazgo y prácticas de gestión pueden fomentar su desarrollo?”. Las respuestas a estas preguntas en una serie reciente de seminarios interdisciplinarios del Consejo de Investigación Económica y Social (ESRC, por sus siglas en inglés) sugieren que, al igual que con los niños pequeños, la resiliencia de los docentes reside en los contextos y las relaciones en las que se desarrollan como profesionales y no simplemente en sus atributos personales. (Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/education/research/crsc/researchprojects/teachersandresilience/index.aspx>).

La investigación internacional reciente sobre la labor y las vidas de los líderes escolares que logran un éxito sostenido (Moos et al, 2011) también respalda una definición más amplia. Esto demuestra que, si bien el concepto de resiliencia elaborado por la psicología ayuda a aclarar las características personales de las personas con rasgos resilientes, parece que no se ha abordado en profundidad cómo la capacidad de ser resilientes en diversas circunstancias positivas y negativas, relacionadas con factores personales o profesionales, puede potenciarse o inhibirse, a través de los entornos externos e internos en los que trabajamos, las personas con las que interactuamos, la fuerza de nuestras creencias o aspiraciones y nuestros propósitos morales/éticos. La teoría de las emociones positivas de Fredrickson también respalda este enfoque. Esta sugiere que, “en las experiencias de emociones positivas (...) las personas se transforman a sí mismas, volviéndose más creativas, informadas, resilientes, socialmente integradas y saludables (Fredrickson, 2004: 1369). Y que “los recursos personales acumulados durante los estados emocionales positivos son duraderos, (superan) a los estados emocionales transitorios que llevarán a su adquisición (2004: 1372). En otras palabras, sirven como recursos que ayudan a las personas a manejar la adversidad.

Escuelas exitosas, liderazgo escolar exitoso

Sabemos que los directores exitosos tienen la segunda mayor influencia (después de la del docente) en los aprendizajes y los logros de los estudiantes (Leithwood et al., 2006). Sabemos también que su desempeño en gran medida ejerce influencia al crear las condiciones óptimas para la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje y que su trabajo está guiado por fuertes valores morales y éticos. Según una influyente revisión respecto al compromiso de los empleados, los principales factores que influyen en la calidad del trabajo son:

- Líderes que brindan apoyo a los empleados y ven dónde encajan en el diseño amplio de la organización.
- Gestores efectivos que respetan, forman y premian a su equipo.
- Consultas en las que se valora la voz de los empleados y se escucha sus puntos de vista.
- Preocupaciones y relaciones basadas en la confianza y en valores compartidos (MacLeod y Clarke, 2009, citado en Bojorek et al, 2014:8).

Es pues importante, que la carga de trabajo y los entornos de los docentes estén bien administrados, que cuenten con el apoyo de sus colegas y sus jefes de departamento, que las relaciones entre el personal sean armoniosas y estén movidas por el deseo de aprender y mejorar. También es importante que tengan una clara comprensión de las expectativas de calidad y un sentido de control e influencia en la forma en que llevan a cabo su trabajo. Es igualmente importante que donde haya cambios, estén bien dirigidos y gestionados. Lo que suele faltar en los programas de liderazgo es un reconocimiento del papel desempeñado por un sentido de “bienestar” y la energía emocional que deben poseer y administrar los directores y fomentar en otros. Incluso hoy, esto no parece ser un aspecto importante de formación y desarrollo. Sin embargo, a partir de una serie de investigaciones, sabemos lo importante que es para el éxito el clima emocional individual y colectivo de la escuela y de la sala de clases.

El liderazgo escolar, al igual que la enseñanza en el aula, es un proceso complejo y el manejo de la complejidad es en sí mismo estresante porque implica influir en otros para que puedan esforzarse por mejorar y prosperar de diferentes maneras. Y, sobre todo, porque la mejora implica cambios. Los líderes escolares exitosos saben que hay un vínculo entre la calidad de la enseñanza en la sala de clases y la calidad del aprendizaje y los logros de los estudiantes. También saben que los docentes de aula trabajan para influir en una variedad de alumnos que pueden o no desear aprender y pueden o no querer aprender de la manera en que sus enseñantes desean que lo hagan. Los esfuerzos para influir, que deben realizar a diario los docentes que están enseñando lo mejor que pueden, son considerables. Por ello, para que puedan crecer y sostener su pasión, experiencia y éxito, ellos mismos requieren apoyo. Al igual que los estudiantes, pueden estar en diferentes fases de su vida profesional de aprendizaje y demostrar diferentes niveles de competencia y compromiso (Day et al, 2007). Los directores exitosos, al igual que los docentes exitosos, también deben ser resilientes. Establecemos aquí una relación entre el liderazgo escolar, la autonomía profesional, el capital profesional (que consiste en capital humano, capital social y capital de decisión), el compromiso y la experiencia y la calidad docente.

GRÁFICO 2.



Cinco “arenas” de resiliencia

Se pueden plantear cinco “arenas” o ámbitos a tener en cuenta para la resiliencia del liderazgo democrático de los directores de escuelas en contextos sociales y económicos precarios: i) Articular las demandas para el éxito escolar y los valores educativos; ii) Constituir y sostener una comunidad inclusiva de las diversas familias; iii) Construir un sentido de identidad colectiva, altas expectativas y orgullo; iv) Construir una cultura: valores, creencias y ética; y v) Crear y mantener la confianza.

ARENA 1: ARTICULAR LAS DEMANDAS PARA EL ÉXITO ESCOLAR Y LOS VALORES EDUCATIVOS

El equilibrio entre el aprendizaje social y el académico es especialmente frecuente en las escuelas situadas en entornos precarios, pero se considera que, más que constituir un fin en sí mismos, ambos tienen una relación simbiótica. Hemos comprobado que los directores exitosos están dispuestos a construir escuelas que combinen las demandas de éxito escolar con los valores educativos.

ARENA 2: CONSTITUIR Y SOSTENER UNA COMUNIDAD INCLUSIVA PARA LOS APODERADOS

Uno de los temas claves es la fe que tienen los docentes en la importancia de establecer un diálogo significativo entre el hogar y las escuelas. Especialmente para las escuelas vulnerables, la necesidad de aumentar las expectativas y la autoestima de los padres, madres y apoderados es fundamental para mejorar el desempeño de los alumnos. La clave para empoderar a las personas es identificar las barreras mentales que hacen que los padres se sientan intimidados y alejados de la vida escolar. A través de diversos vínculos con sus comunidades, las escuelas buscan comunicar sus valores, especialmente aquellos relacionados con su creencia de que el aprendizaje es un motor para el cambio.

Los padres, madres y apoderados constituyen un grupo muy particular dentro de los diferentes actores locales que integran la comunidad de aprendizaje de una escuela. Sus intereses se centran principalmente en el bienestar y la formación

académica de sus hijos e hijas. Satisfacer las necesidades y preocupaciones de los padres siempre ha sido parte del trabajo cotidiano de los directores. Sin embargo, en los últimos tiempos se observa a más apoderados organizándose en grupos formales e informales para hacer valer sus intereses particulares. Los docentes y los directores deben reconocer cada vez más a estos colectivos. Esto es, abordar la interacción entre los padres y las escuelas (Johansson, 2003). En Ontario, por ejemplo, los consejos de padres y madres ahora son formalmente reconocidos y expresan sus exigencias a los órganos de gobernanza escolar. Si una escuela tiene una tradición de participación activa y colectiva de los apoderados, es más probable que los docentes y directivos de la escuela valoren esta interacción. Pero si existe una comprensión implícita (es decir, un acuerdo tácito) entre los docentes y el director, respecto a que los padres, madres y apoderados no deben participar en los procesos de cambio de la escuela, esa cultura escolar puede neutralizar cualquier presión externa para el cambio (Kristofferson, 2008). Esto ocurre de diversas formas, por ejemplo, retrasando los procesos propiciados por los profesionales de la educación, no mostrando los educadores interés en los roles colectivos de los padres; colocando de manera deliberada obstáculos en el proceso de implementación de políticas; o planteando argumentos éticos o de otro tipo para oponerse a los cambios propuestos (Parker, 1998).

ARENA 3: CONSTRUIR UN SENTIDO DE IDENTIDAD COLECTIVA, ALTAS EXPECTATIVAS Y ORGULLO

Otro ámbito determinante para un director que opera en un contexto socioeducativo complejo es el proceso de construcción de identidad. Este aspecto está muy relacionado con el de la relación de la escuela con los padres, pero tiene un enfoque más amplio. Si un director o directora puede crear una narrativa de una imagen positiva de la identidad escolar con la que muchos actores pueden relacionarse, es probable que su reputación se extienda de manera más amplia. En este campo, la investigación muestra cómo los directores exitosos se valen de expresiones claves como “LA escuela”, “la mejor escuela del distrito escolar”, “estar orgullosos de su escuela”, “hacer un mapa del éxito de la escuela”, entre otras. Construir esta forma de identidad, generar altas expectativas y orgullo respecto a

la comunidad escolar, ayuda a crear buenas condiciones para el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, tanto respecto a sus habilidades académicas como sociales.

ARENA 4: CONSTRUIR UNA CULTURA: VALORES, CREENCIAS Y ÉTICA

Los valores son conceptos básicos que rigen el deseo de llevar a cabo acciones específicas y alcanzar objetivos ambiciosos. Se convierten en el mapa mental que guía las acciones y los pensamientos de un individuo y sirven de base para estos procesos (Hodgkinson, 1991). También afectan sus acciones las que, a su vez, influyen en los pensamientos y actos de los demás. Muchos investigadores también hacen hincapié en la importancia de los valores, actitudes y acciones en la creación de culturas escolares. Estos estudios demuestran que los líderes buenos y efectivos son aquellos capaces de comunicar valores y crear una cultura común (Begley y Johansson, 1998). El liderazgo en una escuela siempre implica que el líder debe tomar decisiones que, por lo general, están relacionadas con diferentes tipos de resolución de problemas. Estas decisiones implican elegir entre diferentes valores. Algunas serán rechazadas y otras asumidas. Se espera de parte de los líderes con una visión para el desarrollo y la mejora de la escuela, que sean capaces de crear una cultura y expectativas que los demás también puedan comprender. Al articular y defender sus propios valores o los valores curriculares o el propósito moral de los planes de estudio, los líderes pueden comunicárselos a los docentes y el resto del personal de la escuela, como niveles de “requisitos” o de “calidad” necesarios para alcanzar el objetivo principal de la escuela. A saber: crear buenas oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Starratt, 2004). Begley y Johansson (1998) analizan diferentes razones por las cuales los directores deben estar familiarizados con el propósito de los valores en un contexto educativo.

Los valores educativos combinados con propósitos morales son más importantes que las políticas. Estos tienen las siguientes características:

- Sustentan todos los diagnósticos, decisiones, estrategias y acciones (haciendo lo correcto en el momento adecuado, en relación con los contextos y con la experiencia adecuada).

- Orientan los esquemas, culturas y las relaciones escolares.
- Solo funcionan cuando son compartidos.
- Permiten mantener el compromiso y la resiliencia.

Por otra parte, hay cada vez más indicios basados en la investigación y la práctica de que la teoría de la gestión ha sobrevalorado los aspectos prácticos y racionales del liderazgo. Ha habido falta de voluntad para abordar los aspectos no racionales, morales y éticos del liderazgo. Esto ha hecho que se vuelva cada vez más usual que los directores trabajen en situaciones en las que los conflictos de valor son recurrentes. Los estudiantes que viven y trabajan en cambiantes culturas juveniles deben ser acogidos e integrados en el mundo escolar. Por otro lado, debido al creciente número de alumnos con diferentes orígenes étnicos y religiosos, aumenta el potencial de conflictos de valor. Por ejemplo, los objetivos de largo plazo de la escuela, determinados a través de principios democráticos, puede que no coincidan siempre con los objetivos de las diferentes partes interesadas. Por ello, los directores deben estar bien preparados y ser capaces de formular y explicar sus decisiones sobre temas educativos basados en el sistema de valores de la escuela y el currículo (Norberg, 2004). Si bien los directores exitosos en todas las escuelas consideran esto como una prioridad, es especialmente importante para aquellos que atienden a comunidades desfavorecidas donde el sentido de cuidado, confianza y respeto, elementos claves de un sentido de comunidad, son primordiales para los estudiantes cuyas vidas fuera de la escuela pueden ser inciertas.

ARENA 5: CREAR Y MANTENER LA CONFIANZA

Todos estos directores afirmaron que, si se producían desarrollos positivos, debían cultivar la confianza con su personal. Hablando en sentido figurado, sus tareas eran las ruedas de un molino de agua, donde la velocidad de la rueda (la presión del agua) está determinada por la claridad y el liderazgo del director en relación con las visiones, la ideología, la interpretación del currículo, la puesta en práctica de las políticas, el apoyo a las ideas, los aprendizajes y el aliento que brinda la organización.

Conceptualizar las prácticas de liderazgo escolar en términos de “desafíos” permite transmitir la dinámica social de las múltiples funciones del rol de liderazgo escolar. También revela la complejidad de la gestión de las relaciones dentro y entre los grupos relevantes que compiten por la atención y por los escasos recursos para la gestión educativa. Por ende, los directores exitosos deben poseer y hacer valer a diario una serie de cualidades personales y habilidades profesionales. Sin embargo, “bajo la punta del *iceberg* del liderazgo”, existe un conjunto de valores y virtudes fundamentales que se basan en nociones democráticas y en un profundo sentido de equidad y cuidado. Estos proveen un centro de estabilidad que orienta el uso por parte de los directores de diferentes estrategias apropiadas para su análisis y para poder responder a los contextos que enfrentan. Estos valores y virtudes permiten que los directores actúen sobre la base de principios, al margen del contexto. Creemos que el uso de “arenas” como metáfora para designar áreas claves de la labor del director o directora puede permitir que tanto ellos como las personas en programas de capacitación relacionados con el liderazgo de escuelas en contextos difíciles analicen y reflexionen sobre su práctica de maneras novedosas y potentes.

Liderazgo del sistema: diez desafíos basados en datos empíricos

Solía pensar que las políticas eran la solución y ahora creo que son el problema. (...) Todos los días, mientras trabajo con docentes y directivos en las escuelas, veo los efectos de un sistema que se ha vuelto loco. (...) El resultado es un sector educativo abrumado por las políticas, condicionado a responder a las demandas inmediatas de quien controla la agenda política y que no está dedicado a la salud del sector en el largo plazo y a las personas que trabajan en él (Elmore, 2011: 34).

El desafío para las organizaciones encargadas de las políticas y la capacitación es garantizar un apoyo práctico a través de formas de reclutamiento, tutorías y relaciones basadas en redes. Y, a su vez, aumentar las expectativas y

calificaciones de aquellos que aspiran al liderazgo, especialmente aquellos que tienen una vocación para las escuelas que sirven a comunidades vulnerables. Estas organizaciones deberían:

1. Atraer a los docentes mejor calificados para la enseñanza.
2. Retenerlos. Llamamos a esto “retención de la calidad”.
3. Construir y mantener su compromiso y calidad.
4. Preparar a las personas más capaces para los roles de liderazgo y gestión.
5. Construir y mantener su calidad mientras desempeñan esos roles.
6. Asegurarse de que pongan en primer lugar de su lista de prioridades el aprendizaje y el desarrollo profesional del personal de sus escuelas, ya que la investigación nos dice (Robinson et al; 2009) que, de todas las dimensiones claves de un liderazgo eficaz, es la que tiene mayor efecto.
7. Asegurarse de que los programas de capacitación y desarrollo sean relevantes para las necesidades de los docentes, la escuela y, más importante aún, las necesidades de participación de las comunidades a las que atienden las escuelas, reconociendo las diferencias y similitudes y procurando que se ajusten a su propósito.
8. Reconocer a través de los aspectos específicos de la capacitación y el desarrollo que los docentes y directores en contexto de desventaja, requieren cualidades y habilidades particulares en mayor grado que sus colegas en otros lugares.
9. Desarrollar las capacidades de los directores para la resiliencia.
10. El desafío más difícil: asegurarse de que las escuelas y las comunidades estudiantiles que tienen las mayores necesidades, sean dirigidas y dotadas de los mejores docentes y directivos. Esto puede requerir, por ejemplo, diferentes niveles de remuneración y otros tipos de apoyo.

También vale la pena reflexionar sobre la noción de aprendizaje social. Los directores exitosos y su personal forman parte de redes de escuelas que se brindan apoyo mutuo. En grandes extensiones geográficas esto puede parecer difícil. Sin embargo, la construcción de redes de liderazgo y de directores no es en

ningún caso imposible. Al analizar cómo los mejores sistemas del mundo siguen mejorando, el informe de McKinsey identificó como factores claves la calidad del reclutamiento y la efectividad de los docentes y, por ende, el deseo continuo de mejorar.

Lograr que las personas adecuadas se integren a la profesión docente y formarlas para que se conviertan en docentes efectivos han sido factores determinantes para que estos sistemas sobresalgan y, más importante aún, sigan mejorando (McKinsey, 2007 y 2010).

Sin embargo, los sistemas observados no enfrentaban el mismo grado de desafío, en términos de distancia, geografía, calificaciones y comunidades atendidas, como por ejemplo, el caso de India. Si bien es difícil, cuando no imposible, resolver estas variables moderadoras, puede que existan estrategias que, al menos, permitan que los aprendizajes en una escuela, distrito o provincia se propaguen a otra.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary* Abingdon: Routledge.
- Begley, P. & Johansson, O. (1998). "The Values of School Administration: Preferences, Ethics and Conflicts" *The Journal of School Leadership*, 8, 4:399-422.
- Bajorek, Z., Gulliford, J. & Taskila, T. (2014). *Healthy teachers, higher marks? Establishing a link between teacher health and wellbeing, and student outcomes*. The Work Foundation, Londres.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness, *Journal of Educational Change*, 9(3): 243-260
- Day, C. (2011). Building and Sustaining Successful Principalship in An English School. In L. Moos, O.
- Johansson & C. Day (Eds) (2011). *How School Principals Sustain Success over Time - International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., & K. Leithwood. (2007). *Successful school principalship: International perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilience Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. Londres: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Meththa, P. & Kingston, A. (2007). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes, *Research report DCSF –RRO18*, Londres.

- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*, The National College for School Leadership, Nottingham.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. with Ahtaridou, E. (2011). *School Leadership and Student Outcomes: Building and Sustaining Success*. Maidenhead: Open University Press.
- Elmore, R. F. (2011). *I Used to Think...and Now I Think...: Twenty Leading Educators Reflect on the Work of School Reform*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 259 (2004). pp. 1367-1377.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hansen, D. (2005). *The Call to Teach*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Londres: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Nueva York, NY: Routledge.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational Leadership: The Moral Art*. SUNY Press: Albany, NY.
- Johansson, O. (2003). School Leadership as a Democratic Arena, Chapter 14, in P. T. Begley & O.

- Johansson (eds) (2003). *The Ethical Dimensions of School Leadership*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. (2012). *Early Career Teachers: Stories of Resilience. Report from an ARC Linkage Project (2008-2012): 'Addressing the Teacher Exodus: Enhancing Early Career Teacher Resilience and Retention in Changing Times'*. Adelaida, Australia del Sur: University of South Australia.
- Kristoffersson, M. (2008). *Lokala styrelser med föräldramajoritet I grundskolan*. Dissertation, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Leithwood, K. & Riehl, C. 2005. What we know about successful school leadership. In *A new agenda: directions for research on educational leadership*, Edited by: Firestone, W. and Riehl, C. Nueva York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- MacLeod, D. & Clarke, N. (2009). *Engaging for Success. Enhancing performance through employee engagement*. IPA.
- McKinsey (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top* <http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/ourpractices/philanthropy.asp>
- McKinsey and Company (2010). How does a school system improve? *McKinsey Quarterly*, Diciembre 2010.
- Moore Johnson, S. (2007). *Finders and Keepers: Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (Eds.) (2011). *How School Principals Sustain Success over Time. International Perspectives*. Londres: Springer.
- Norberg, K (2004). *The School as a Moral Arena*, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska Institutionen, Nr 73, Umeå universitet.
- Parker, K. (1998). 'School Councils and Classroom Change'. Doctoral Thesis. Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, Canadá.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*, Volume 1: Policy and Practice, OECD, París.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). *Teachers, schools, and academic achievement*. *Econometrica* 73, no.2 (March).
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review* 94, no.2 (May): 247-252.
- Robinson, V, Hohepa, M & Lloyd, C, (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Iterative best evidence syntheses (BES) programme, Ministry of Education, Nueva Zelanda. Disponible en: www.educationcounts.govt.nz/topics/BES
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Starratt, R.J. (2004). *Ethical Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40, (2), 223-245.

Liderazgo culturalmente responsable y sensible a las diversas voces de la comunidad

Elizabeth Gil¹ y Muhammad Khalifa²

Con ejemplos basados en dos estudios etnográficos realizados en entornos urbanos diversos, este capítulo no solo identifica qué se entiende por *liderazgo escolar culturalmente sensible*, sino que plantea un cambio de paradigma que hace hincapié en la necesidad de incorporar en las escuelas la voz y los valores de la comunidad. Cuatro elementos caracterizan al liderazgo culturalmente sensible: el desarrollo de una autoconciencia crítica, una formación docente con planes de estudio atentos a las diferencias culturales, la promoción de entornos escolares inclusivos y la participación de los estudiantes y sus familias en contextos comunitarios. Este enfoque que resulta especialmente clave para la realidad latinoamericana, tendería a eliminar fronteras entre la escuela y la comunidad, evitando desigualdades y promoviendo una mayor comprensión de la diversidad cultural de los centros educativos de la región.

Muchas investigaciones recientes destacan la importancia de que los líderes educativos sean capaces de liderar en contextos de diversidad y adaptar sus prácticas de liderazgo para responder a las necesidades de sus poblaciones escolares. Sin embargo, también indican que los líderes escolares no se sienten preparados para resolver las tensiones relacionadas con la diversidad o carecen de los materiales necesarios y del apoyo de sus distritos para fortalecer sus capacidades y abordar estos problemas (Young, Madsen y Young, 2010). Los resultados sugieren que los programas de formación no están preparando adecuadamente a sus estudiantes

1. Académica de la Universidad de St. John's, NY, Estados Unidos.

2. Académico de la Universidad de Minnesota, Estados Unidos.

para lidiar con estas circunstancias (Auerbach, 2009) y que se requieren mejores programas de formación y desarrollo profesional en servicio, que reflejen un liderazgo sensible a las diferencias culturales. Este capítulo identifica lo que se entiende por liderazgo escolar culturalmente responsable (CRSL, por su sigla en inglés) y muestra ejemplos de cómo los líderes pueden ejercer un liderazgo escolar sensible a la diversidad cultural. Ilustramos las formas en que los líderes culturalmente sensibles se comportan y establecen entornos positivos en base a dos estudios etnográficos realizados en entornos urbanos. El primero es una escuela secundaria alternativa que atiende principalmente a estudiantes de minorías que históricamente han sido marginados en las escuelas y en la sociedad. El segundo, es un programa comunitario que enseña habilidades tecnológicas básicas a familias latinas inmigrantes.

Creemos que ambos casos brindan lecciones para que los líderes educativos, en su calidad de impulsores de la reforma (Khalifa, 2018), incorporen mejor los enfoques de sensibilidad cultural. Destacamos la comprensión profunda del contexto y la historia de la comunidad por parte de los líderes, su participación en la autorreflexión crítica, la promoción de una formación sensible a las diferencias culturales entre su equipo y cómo fomentaron entornos y comportamientos inclusivos, así como contextos centrados en la comunidad.

El término *liderazgo escolar culturalmente sensible* apunta a un sentido de urgencia y acción (Khalifa, Gooden y Davis, 2016) por parte de los líderes educativos que “crean contextos escolares y planes de estudio que respondan de manera efectiva a las necesidades educativas, sociales, políticas y culturales de los estudiantes” (pág. 1278). Los líderes deben estar profundamente conscientes de las circunstancias históricas de los contextos en que trabajan y las condiciones que enfrentan las comunidades a las que sirven. El liderazgo culturalmente sensible conlleva cuatro aspectos claves: desarrollo de una autoconciencia crítica, formación docente y planes de estudio sensibles a las diferencias culturales, promoción de entornos escolares inclusivos y culturalmente sensibles y participación de los estudiantes y familias en contextos comunitarios (Khalifa, 2018; Khalifa, Gooden, & Davis, 2016). Estos cuatro elementos no son aislados. Se entrelazan y refuerzan mutuamente para promover entornos de empoderamiento y humanización. Asimismo,

los enfoques culturalmente sensibles están arraigados en la cultura institucional de la escuela (Auerbach, 2009; DeMatthews, Edwards y Rincones, 2016; Smith, 2005) y no deben considerarse como elementos separados de la misión general de una organización (Young, Madsen y Young, 2010).

Comprender la historia y el contexto

El liderazgo escolar sensible a las diferencias culturales representa un giro con respecto a una perspectiva de liderazgo tradicional y debe integrarse con otros tipos de liderazgo, como el liderazgo pedagógico, distribuido o transformacional. La capacitación en liderazgo debe reflejar este giro para garantizar que las voces diversas y comunitarias sean escuchadas dentro de las escuelas. Los líderes culturalmente sensibles reconocen el papel que desempeñan “las fuerzas comunitarias, institucionales y sociales que inciden en los estudiantes urbanos, sus familias y la escuela misma, fuerzas que incluyen la pobreza, el racismo y las desigualdades” (Crow & Scribner, 2014, p. 299) y ponen en práctica comportamientos que contrarresten estas barreras estructurales. Por ejemplo, en lugar de rehuir las discusiones sobre temas étnicos, estos líderes reconocen la importancia de no ser neutrales porque las fuerzas históricas inciden en la vida cotidiana de las personas (Khalifa, 2018). Los líderes no pueden abordar lo que ocurre dentro de la escuela como si sus estudiantes estuvieran viviendo en una burbuja. Los estudiantes cuyas familias enfrentan problemas económicos o migratorios, como la deportación, tienen temas más apremiantes con los que lidiar que las tareas escolares y los exámenes. Por otra parte, las familias que han experimentado por generaciones experiencias negativas con las escuelas e instituciones que las han desatendido, pueden mostrar cierto recelo al momento de comprometerse con los funcionarios escolares. Los líderes deben comprender que no pueden abordar la opresión y la injusticia si no reconocen su existencia.

Como parte del reconocimiento de contextos sociales más amplios, los líderes culturalmente sensibles actúan en aras de construir relaciones genuinas con los miembros de la comunidad, entre ellos, los padres y madres de los estudiantes de

sus escuelas. No se trata simplemente de decirles a los estudiantes y a sus familias lo que la escuela cree que es más importante. Estos líderes escuchan y aprenden de los estudiantes, las familias y las comunidades para conocer sus necesidades y prioridades y asegurarse de que estas también se transformen en prioridades para la escuela. Poseer esta comprensión es esencial, porque, por lo general, las comunidades y las escuelas suelen interpretar el mismo problema bajo ópticas distintas. Por ejemplo, mientras los directivos pueden considerar que el cierre de la escuela es una consecuencia lógica de la baja matrícula y el mal desempeño, las comunidades pueden percibir esta decisión como una muestra de negligencia y exclusión de los recursos comunitarios (Khalifa, 2018).

Como señala Khalifa en esta misma publicación, al adoptar una epistemología basada en la comunidad, las escuelas también pueden reconsiderar las interpretaciones tradicionales de los problemas que enfrentan dentro de sus escuelas. De esta manera, en lugar de enfocarse solo en la evaluación escolar basada en los resultados en las pruebas, los líderes escolares pueden hacer hincapié en la senda de los estudiantes hacia la graduación y la vida después de la escuela, enfocándose en el panorama más amplio de la salud de la comunidad.

Al abordar la inasistencia de los padres, madres y apoderados a las reuniones escolares formales, las escuelas pueden reflexionar respecto a que es posible que algunos padres, madres y apoderados se sientan recelosos de visitar el establecimiento escolar de sus hijos debido a la forma en que ellos mismos fueron tratados en la escuela, en vez de asumir que los padres piensan que el profesor sabe más o que su ausencia constituye una falta de interés en la educación de sus hijos. La epistemología centrada en la comunidad es una forma de demostrarles a los estudiantes, las familias y la comunidad que la escuela realmente se preocupa por sus estudiantes y por las causas comunitarias. Hacer hincapié en la comunidad contribuye a modificar la dinámica de poder existente en las escuelas, que tienden a favorecer a la propia escuela en lugar de honrar el conocimiento y las experiencias de la comunidad. Es esencial que los líderes tengan “una comprensión sistémica de la opresión” (Khalifa, 2018, p. 18) y reflexionen acerca de cómo el pasado sigue influyendo en el presente, en lugar de interpretar los comportamientos de los estudiantes desde una perspectiva exclusivamente individual. Al visualizar a

los alumnos como parte de una comunidad con su propia historia, los profesores pueden trabajar en pos del éxito de los niños y niñas más allá de lo académico, para fomentar su bienestar como personas en su totalidad.

Toma de conciencia crítica

Los líderes educativos culturalmente sensibles se involucran de manera constante en la reflexión crítica y muestran una disposición a “participar en nuevas formas de saber y actuar” (López, 2015, p. 173). Trabajan a conciencia para “desarrollar [capacidades], en relación a los temas de equidad, diversidad y justicia social” (López, 2015, p. 173). Este paradigma de liderazgo lidia con las condiciones existentes que no promueven el éxito de todos los niños y aseguran la inclusión de los estudiantes y familias provenientes de entornos diversos (Johnson, 2017). La autorreflexión promueve los enfoques culturalmente sensibles porque, a medida que los líderes se involucran en la reflexión, tratan de vislumbrar dónde puede haber brechas de equidad y las enfrentan una vez que las identifican. Por lo tanto, en un liderazgo escolar culturalmente sensible, la reflexión crítica conduce a la acción.

El liderazgo culturalmente sensible comienza con un examen de los valores y creencias personales (López, 2015) relativos a la educación, los estudiantes y sus familias; por lo tanto, la autoconciencia crítica es un primer paso para tomar medidas que apunten a la equidad. Los líderes educativos, deben tomar conciencia de sus propios prejuicios y reflexionar si sus comportamientos fomentan la inclusión para todos. Deben tomarse el tiempo para considerar sus propias “historias personales, en relación al privilegio, el poder y la opresión” (Khalifa, 2018, p. 63) y cómo estas pueden manifestarse a través de su estilo de liderazgo. ¿Hay discursos deficitarios que ellos mismos amparan a través de sus acciones? ¿Abrigan la creencia de que ciertos estudiantes son menos capaces de alcanzar el éxito que otros? Conforme los líderes responden a estas preguntas, también deben reflexionar acerca de cómo el equipo docente, dentro y fuera de las aulas, percibe sus conductas como líderes.

Además de realizar su propia reflexión crítica, es necesario que los directivos analicen cómo promueven con el ejemplo estas conductas autocríticas. A través del mentoreo de los profesores, del equipo docente y otras personas que trabajan en el entorno educativo, los líderes pueden desarrollar las capacidades de quienes trabajan en sus escuelas. Cuando aspiran a promover prácticas inclusivas para todos, pero el equipo está trabajando desde un enfoque deficitario, los líderes deben comunicar y debatir abiertamente sus expectativas. Por ejemplo, pueden incorporar las percepciones y la voz de los estudiantes y sus familias para promover una autorreflexión más profunda por parte de los docentes (Khalifa, 2018). También pueden promover con el ejemplo comportamientos apropiados o poner a trabajar al profesorado menos inclusivo con colegas cuyas conductas son más positivas para los estudiantes (Khalifa, 2018). En algunos casos, puede que sea necesario que los líderes confronten directamente a los miembros de su equipo con respecto a los enfoques que emplean en sus interacciones con los estudiantes y que los estimulen a escuchar otras perspectivas. En esos casos, es importante que el líder desarrolle una relación de confianza con los miembros del equipo de educadores. Los docentes y otros miembros del equipo deben tener la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias, creencias y valores que orientan su enseñanza e interacciones con los estudiantes. Por ejemplo, si los enseñantes permiten que sus estudiantes tengan un bajo desempeño o hacen tratos con los estudiantes (Khalifa, 2018), simplemente porque facilita las relaciones con ellos, ¿por qué lo hacen?

Hay programas de liderazgo educativo que utilizan la autobiografía racial como una herramienta de reflexión para los líderes educativos en servicio y en preservicio (Gooden & O'Doherty, 2015). Esta "autoetnografía breve" (Gooden & O'Doherty, 2015, pág. 18) apunta a que los estudiantes analicen en profundidad las raíces de sus creencias actuales sobre la etnia y que examinen los contextos que han moldeado sus propias identidades raciales. Las personas que recurren a la autoetnografía racial como herramienta de autorreflexión expresaron un mayor compromiso para actuar y convertirse en defensores del antirracismo (Gooden y O'Doherty, 2015). La tarea sirvió de base para "realizar un análisis crítico del racismo individual, cultural e institucional y dismantelar las estructuras que perpetúan la desigualdad de oportunidades que los estudiantes de color experimentan

en nuestras escuelas” (Gooden y O’Doherty, 2015, p. 18), y por extensión, sus familias. Los líderes escolares pueden participar en debates como los que surgen de la reflexión sobre la propia autoetnografía racial y las del equipo docente al evaluar su cultura personal y la de sus escuelas. Si bien estos debates pueden generar tensiones, facilitan una mayor comprensión de las barreras personales e institucionales para la equidad en sus escuelas (Nuri-Robins, Lindsey, Terrell y Lindsey, 2007)

Sin embargo, la reflexión no se limita al ámbito de lo individual. Además de participar en la reflexión crítica examinándose a sí mismos y respaldar a quienes trabajan en las escuelas para que autorreflexionen, los líderes también deben examinar los sistemas actuales que pueden sumarse a las circunstancias opresivas dentro de sus entornos. En ese sentido, es necesario que analicen cuáles son las políticas y procedimientos que constituyen barreras para la equidad o excluyen a ciertos estudiantes, lo que puede llevar al distanciamiento de los estudiantes y sus familias o a su abandono permanente de la escuela.

Una de las formas que tienen los líderes para examinar las prácticas escolares es realizar auditorías de equidad para estudiar y elaborar estrategias tendientes a eliminar las desigualdades en las escuelas mediante la evaluación de la calidad de los docentes, la equidad del programa y del desempeño escolar (Skrla, Scheurich, García y Nolly, 2004). Las escuelas pueden analizar varios aspectos escolares, como por ejemplo, quién está sobrerrepresentado o subrepresentado en los cursos avanzados, a quién se deriva con mayor frecuencia por problemas de disciplina o por qué requieren servicios de educación especial y si los estudiantes participan en las actividades extracurriculares ofrecidas por la escuela. Los datos también pueden revelar patrones presentes en determinadas clases, con ciertos profesores o grupos de estudiantes. Se debe considerar la participación familiar en la programación de las auditorías de equidad para observar cómo las escuelas están llegando a las familias y cómo estas perciben sus relaciones con las escuelas y el equipo educativo (Gil, 2017). Por esta vía, las escuelas pueden analizar los datos para determinar si las familias de todos los grupos de estudiantes, entre ellos los que provienen de otras etnias o comunidades lingüísticas y los estudiantes con habilidades disímiles, se sienten igualmente incluidos y respetados

por el personal escolar. Los estudios muestran que los padres latinos nacidos en el extranjero son más propensos que los padres blancos nacidos en los Estados Unidos a declarar que no se sienten bienvenidos en las escuelas de sus hijos y que ello constituye una barrera para su participación (Turney y Kao, 2009). Al analizar y desarrollar planes de acción para abordar las brechas y problemas, las escuelas pueden ser más inclusivas para todos los estudiantes y sus familias. La “inclusión”, en este caso, implica más que la presencia de los estudiantes en las escuelas o el ingreso de los padres al establecimiento escolar; considera si se sienten valorados y si sus necesidades y fortalezas son reconocidas y consideradas como criterios para la acción (Gil, 2017). Escuchar las percepciones de los estudiantes y las familias sobre sus experiencias y cómo están siendo tratados dentro de las escuelas es esencial para mantener una comunicación multidireccional y descentrar la escuela.

Del mismo modo, los líderes educativos deben reflexionar sobre cómo sus acciones sientan precedentes para que los docentes desarrollen ambientes acogedores en sus establecimientos educacionales (DeMatthews, Edwards y Rincones, 2016; Madhlangobe y Gordon, 2012; Smith, 2005; Theoharis, 2010) y evaluar si sus entornos escolares constituyen espacios positivos para las familias de sus alumnos. ¿Las familias y los estudiantes se ven representados en la decoración y otros elementos presentes en la escuela? ¿Las escuelas envían comunicaciones en los idiomas que están representados en la escuela? ¿Los líderes escolares están conscientes de los subgrupos dentro de nacionalidades presentes en la escuela y se aseguran de que estén representados?

Cuando los líderes no prestan atención a la diversidad dentro de los grupos de la escuela pueden estar reproduciendo la opresión sin percatarse de ello (Khalifa, 2018). Reflexionar acerca de cómo la escuela percibe el compromiso familiar y cómo estas percepciones moldean las relaciones con las familias puede contribuir a que quienes se desempeñan en las escuelas analicen si los valores que defienden en términos de apoyo estudiantil y familiar están alineados con sus acciones (Nuri-Robins, Lindsey, Terrell y Lindsey, 2007). Crear espacios para que los estudiantes y las familias compartan sus preocupaciones y estar conscientes de sus necesidades y de los recursos comunitarios conduce a una

mejor alineación de las políticas y los procedimientos para servir a las personas dentro de la escuela y crear relaciones positivas. Para ser claros, la autorreflexión, que es personal y estructural, debe ser continua, no el punto final de la sensibilidad cultural (Khalifa, 2018). Los líderes pueden utilizar su poder para el bien de la comunidad cuando reflexionan continuamente y fomentan las capacidades de su equipo para ser reflexivos.

Formación docente y planes de estudio culturalmente sensibles

Contar con docentes y personal escolar sensibles a las diferencias culturales supone, en primer lugar, decisiones adecuadas en materia de contratación por parte de los directivos, pero también está ligado a la formación profesional y las conversaciones que ocurren en las escuelas. Al margen de los enfoques de liderazgo que decidan emplear, los líderes deben promover las discusiones extra pedagógicas y extracurriculares (Khalifa, 2018). A medida que contratan nuevos docentes y personal, pueden esforzarse en garantizar que estos crean en la capacidad de todos los estudiantes para lograr buenos resultados y no tengan un pensamiento deficitario, en relación a los estudiantes y las familias culturalmente diversas. Contratar personas familiarizadas con la comunidad local y sus normas puede incidir positivamente en las relaciones entre la escuela y los estudiantes, las familias y otros miembros de la comunidad. Los líderes también pueden utilizar estrategias de contratación con determinado foco, como incorporar al equipo profesionales pertenecientes a minorías que presten servicios en instituciones de educación superior y recurrir a organizaciones comunitarias (Khalifa, 2018).

Asimismo, una vez que el personal es contratado, la formación y la tutoría pueden contribuir a que los docentes y demás personas desarrollen actitudes y conductas que promuevan la equidad (Khalifa, 2018). Las conversaciones que se dan en el establecimiento les indicarán a los integrantes de la escuela cuáles son los temas que pueden abordarse y cuáles son tabú. La formación profesional

que analiza los temas de equidad y justicia (Theoharis, 2010) puede contribuir a que los docentes y el equipo reflexionen y conversen sobre temas de inequidad, en lugar de recurrir al “borrado racial” (McKenzie & Scheurich, 2004, p. 613), práctica utilizada para no abordar el racismo y sus efectos dentro de las escuelas. La formación profesional también puede promover la capacidad de los docentes para pensar y “hablar sobre las diferencias [de una manera] que reconozca y respete a las personas y sus culturas” (Nuri-Robins, Lindsey, Terrell y Lindsey, 2007, p. 16). El profesorado y el resto del personal se beneficiarían de una formación profesional que les ayude a comprender los antecedentes lingüísticos y culturales de sus estudiantes y familias para fomentar mejores relaciones y contrarrestar las narrativas deficitarias basadas en supuestos sobre las capacidades o el interés de las familias en respaldar la educación de sus hijos. La formación profesional puede abarcar aspectos como aprender acerca de las lenguas maternas de las familias, las expectativas educativas en otros países y el efecto del racismo en la vida de los estudiantes y de las familias (Grant y Wong, 2004). Como ya se dijo, el director puede asesorar personalmente a los docentes o hacerlos trabajar en duplas donde un profesor más experimentado apoye a otro docente que necesite estar más expuesto a prácticas culturalmente sensibles. La evaluación docente también puede incorporar aspectos culturalmente relevantes para que los temas de justicia social y equidad tengan un lugar destacado en la pedagogía (Khalifa, 2018).

En relación a los planes de estudio, la forma en que el líder escolar se aproxima a la comunidad y a los hogares de los estudiantes también determinará lo que se espera del personal docente. La formación profesional puede incluir estrategias en que los enseñantes utilicen las experiencias de la escuela y el hogar en sus prácticas docentes (Grant y Wong, 2004; Ladky y Peterson, 2008; Madhlangobe y Gordon, 2012) y aprovechar los conocimientos y las modalidades lingüísticas de los estudiantes en el hogar (González et al., 2005), así como en otros espacios al interior de sus comunidades. Por ejemplo, los docentes pueden invitar a miembros de la comunidad a las aulas para compartir con los estudiantes las formas en que usan los conceptos curriculares en su trabajo cotidiano. Los padres y madres también pueden participar en paneles con los estudiantes y compartir sus experiencias personales durante ciertos eventos o información

acerca de sus profesiones y ocupaciones. Las tareas escolares pueden brindar oportunidades para que los estudiantes entrevisten a miembros de la comunidad o la familia. Integrar relatos orales (McKenzie y Scheurich, 2004), compartir las historias familiares (Grant y Wong, 2004) y establecer un puente entre la vida escolar de los estudiantes y sus vidas fuera de la escuela (Ladky y Peterson, 2008) incrementan su participación y el compromiso con la escuela. Son muchas las formas en que los establecimientos escolares pueden utilizar los conocimientos de los alumnos y la comunidad.

Promover entornos escolares inclusivos y sensibles a las diferencias culturales

El concepto de inclusión conlleva diferentes factores, entre ellos, reconocer la importancia del espacio físico, social e histórico, afirmar la identidad del estudiante y hacer valer las voces de la comunidad. Es esencial que los líderes desarrollen esquemas de trabajo y enfoques que incorporen las voces de la comunidad y reconozcan los temas que le conciernen. Por ejemplo, si la comunidad enfrenta problemas económicos o migratorios, los líderes pueden analizar cómo abordar esas adversidades dentro de la escuela. Este enfoque no es nuevo, pero se hace eco de la tradición afroamericana de liderazgo que aboga por las comunidades (Khalifa, 2018).

Los líderes escolares pueden establecer un espacio físico, pero también social e histórico, que refleje la memoria colectiva, los comportamientos, las epistemologías y los artefactos asociados con las poblaciones minoritarias a las que sirven (Khalifa, 2018). Por ejemplo, dado que los docentes “ya tienen una comprensión histórica de los individuos latinos que está estrechamente relacionada con esa comunidad, visualizarán a esos estudiantes en forma limitada y probablemente estereotipada” (Khalifa, 2018, p. 82), imponiéndoles determinadas etiquetas, como la de “pandillero”, por ejemplo La reacción de un docente a la categorización de un estudiante puede llevar a comportamientos que excluyan y terminen por alejar al niño, niña o joven de la escuela. Es esencial, pues, que los estudiantes tengan

oportunidades de ser escuchados para que puedan compartir sus experiencias sobre cómo son vistos y cómo las personas interactúan con ellos dentro de las aulas y en sus escuelas.

Asimismo, la forma en que las escuelas interpretan y responden a los comportamientos de los estudiantes puede determinar que estos sean incluidos o excluidos (Khalifa, 2018). Las respuestas inclusivas implican proporcionarles a los estudiantes apoyos adicionales para completar un trabajo en lugar de enviarlos a la oficina del director por quedarse dormidos en clase. En otro ejemplo proporcionado por Khalifa (2018), en lugar de sacar del aula a los estudiantes por actuar en formas que parecen agresivas, los directivos pueden incentivar a los docentes a pensar creativamente sobre cómo los comportamientos estudiantiles podrían utilizarse en aras del aprendizaje. Si se requiere una modificación del comportamiento, las conversaciones con el alumno y los familiares deben incluir preguntas sobre formas óptimas de trabajar juntos para mejorar. En lugar de suspender a los estudiantes por pelear y exigirles a los padres que acudan a la escuela para que puedan reintegrarse al aula, se les puede asignar un proyecto colaborativo que beneficie a la comunidad local y luego informar por escrito sobre el proyecto y cómo sirve a la comunidad. Cuando los estudiantes eligen no asistir a clases, pueden trabajar con un integrante de la comunidad que actúe como mentor, compartiendo sus perspectivas sobre los beneficios de asistir a la escuela. Todos estos ejemplos son ilustrativos de las acciones que se pueden tomar para incluir a los estudiantes, en lugar de excluirlos o expulsarlos de la escuela. A través de los enfoques sugeridos, los estudiantes ejercen su autonomía, reflexionan sobre sus comportamientos y necesidades, y analizan formas alternativas de canalizar sus conductas.

Además de reconocer la existencia de los estereotipos y responder a los comportamientos de los estudiantes en forma inclusiva, los líderes pueden afirmar las identidades de los niños, niñas y jóvenes. En relación con el espacio y la identidad, los líderes pueden reconocer que “los espacios minoritarios no son negativos y muchos estudiantes están orgullosos de sus espacios” (Khalifa, 2018, p. 83). Este reconocimiento es importante porque afirma que los estudiantes pertenecen a comunidades más amplias que son parte constitutiva de su identidad. Cuando los educadores refuerzan los comportamientos de los alumnos en lugar de obsta-

culizarlos o castigarlos, se produce una mayor humanización de las identidades de los estudiantes. Khalifa (2018) ofrece varios ejemplos de cómo los docentes pueden responder a los comportamientos estudiantiles en formas que humanicen sus identidades y promuevan simultáneamente la identidad académica, un término denominado “confluencia de identidad” (p. 110). Si un alumno optara por bailar música hip hop en el aula, el profesor podría expresarle su agradecimiento y trabajar para incluir esta expresión musical en los temas curriculares, pidiéndoles sugerencias a los alumnos y a los padres. Al escuchar a un estudiante expresarse en un idioma extranjero en el aula, el profesor puede estimular a otro estudiante que sepa comunicarse en inglés y en el idioma extranjero y fomentar así la confluencia de identidades, al permitir que los estudiantes utilicen su lengua materna durante las actividades de aprendizaje a la vez que se les enseña el “uso correcto del inglés” (Khalifa, 2018, p. 115).

La inclusividad, en relación a los miembros de la familia, puede incluir aspectos como la forma en que son recibidos en la escuela y la comunicación con el equipo escolar. En algunos establecimientos escolares los padres deben “navegar” por el espacio físico y social para hablar con el profesor de sus hijos. Es posible que tengan que enfrentarse a diferentes procedimientos para visitar el aula de sus hijos, como registrarse en la recepción antes de que se les permita ingresar y tener una cita prefijada. También es posible que los padres tengan que enfrentar sus propios temores relacionados con el trato que ellos mismos recibieron durante sus años escolares o lidiar con barreras idiomáticas (Gil, 2017). Los directivos pueden reexaminar los procedimientos escolares que conllevan mensajes poco propicios o crean barreras para que los padres y madres participen en las escuelas de sus hijos. ¿Podría la escuela tener una política de puertas abiertas donde los padres puedan acudir sin previo aviso? ¿El personal de la oficina da la bienvenida a los apoderados cuando ingresan al establecimiento? ¿Hay algún miembro del equipo educativo que sepa comunicarse con los padres en su lengua nativa o que tenga conciencia que debe modificar el ritmo de su comunicación en inglés cuando habla con un apoderado que posiblemente requiera esta adaptación lingüística para comprender mejor lo que se le dice? ¿La escuela contacta a los padres solo cuando hay un problema que tratar?

Involucrar a los estudiantes y sus familias en contextos comunitarios

Como ya se dijo, los líderes educativos sensibles a las diferencias culturales no solo establecen metas académicas, sino que se aseguran de que las metas escolares estén alineadas con las de la comunidad. En ese sentido, están conscientes de que comprender las historias locales e incorporar la voz de la comunidad en las políticas y rutinas escolares es importante para apoyar a los estudiantes de manera integral. Estos líderes no solo lideran desde dentro de los muros de la escuela, sino que también salen a la comunidad y estimulan a sus docentes y al resto del equipo educativo a hacerlo. Las caminatas por el vecindario (Jones y Fuller, 2003; McKenzie y Scheurich, 2004) y las visitas a domicilio (González et al., 2005; McKenzie y Scheurich, 2004) les permiten acercarse a las familias y las comunidades y tomar conciencia de los activos presentes en esos espacios. Para que las visitas al hogar se transformen en una práctica constante en toda la escuela, un líder escolar culturalmente sensible también puede aprovechar los recursos escolares y asignar un tiempo libre a los docentes para que hagan visitas domiciliarias durante el año escolar. De este modo, los líderes pueden usar su poder de decisión para destinar fondos escolares en aras de fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad (Khalifa, 2018). También pueden desarrollar oportunidades de tutoría comunitaria, como la contratación de mentores angloparlantes nativos (Grant y Wong, 2004). Este enfoque les ofrece a los estudiantes y a los padres la oportunidad de “verse a sí mismos” (Grant y Wong, 2004, p. 22) en un rol de liderazgo y aprovechar otros modelos de roles dentro de sus comunidades. Las asociaciones con organizaciones comunitarias también contribuyen a fortalecer la capacidad de la escuela para apoyar a sus estudiantes (Gil, 2017).

Los líderes pueden ser activos de diferentes maneras en los espacios comunitarios. McCall y Beachum (2014) hacen hincapié en la importancia de los esfuerzos de los líderes por involucrar a las redes comunitarias, como, por ejemplo, las organizaciones religiosas. Pueden pedir consejos a los líderes dentro de las comunidades, entre ellos los ancianos, en reconocimiento de la importancia de las redes multigeneracionales y el respeto por las epistemologías de la comunidad (Khalifa,

2018). También pueden asistir a eventos comunitarios, como presentaciones de estudiantes o ferias de salud, o abogar por apoyos y servicios que se requieran en su entorno. Ser visible dentro de las comunidades, es una acción deliberada que tiene el potencial de ampliar el papel de un líder escolar y transformarlo en un líder comunitario, lo que a su vez fomenta la confianza (Khalifa, 2012) y la participación de las familias y la comunidad.

Estos enfoques de liderazgo educativo eliminan las fronteras entre la escuela y la comunidad entendidas como entidades aisladas y promueven una cultura de apoyo integral a los estudiantes y sus familias. Como ya se dijo, los líderes educativos que han tenido éxito en la utilización de prácticas culturalmente sensibles no solo abordan las cuestiones académicas, sino que conciben las “necesidades de la comunidad como un ‘puente’ para cumplir con las metas escolares” (Auerbach, 2009, p. 16). Es probable que estas escuelas visualicen la participación familiar como parte de un “compromiso moral más amplio con la justicia social y la equidad educativa para las familias más desfavorecidas” (Auerbach, 2009, pág. 9). Al participar en la comunidad, los líderes demuestran que reconocen la importancia de la familia y la comunidad en la vida de los jóvenes provenientes de minorías en sus escuelas.

Comportamientos y estructuras establecidas por líderes culturalmente sensibles

En esta sección nos focalizamos en la labor de Joe y Anita, dos líderes educativos que encarnan el liderazgo culturalmente sensible. Ambos demostraron un conocimiento cabal de sus comunidades, ejerciendo un liderazgo centrado en la comunidad. También participaron en la reflexión crítica y la promovieron entre su equipo. También estuvieron atentos al equipo docente y a los voluntarios que se desempeñaban en sus entornos laborales y analizaron la relevancia de los planes de estudio de la escuela o del programa. Ambos líderes generaron entornos inclusivos que integraban su conocimiento de los contextos comunitarios, incluidas las fortalezas y necesidades de la comunidad.

Joe y la escuela secundaria urbana alternativa

Como relata Khalifa (2018) en su estudio etnográfico del director de la Escuela Secundaria Urbana Alternativa (UAHS, por su sigla en inglés), Joe trabajó en dicho establecimiento escolar durante más de 30 años y vivió en la comunidad durante cuatro décadas. Durante ese período fue testigo de los efectos de la desindustrialización, la violencia policial y la desinversión urbana que vivió la comunidad. Mientras encabezó la UAHS los esfuerzos de Joe estuvieron siempre centrados en la comunidad.

Si bien los líderes tradicionales tienden a focalizarse en las pruebas escolares, Joe lo hizo en el futuro de los estudiantes más allá de su permanencia en la escuela y se preguntó si las decisiones y enfoques adoptados por la UAHS contribuían a la mejora de la comunidad. Cuando los profesores expresaron su preocupación por los puntajes en las pruebas, Joe respondió: “Pensé que estábamos hablando sobre cómo servir a la comunidad y lo que es mejor para los niños” (pág. 150). Joe instó a su personal a que reflexionara: “¿En qué forma mejorar los puntajes de los alumnos mejora a la comunidad? ... ¿Más trabajos? ¿Menos conductas delictuales? ¿Más oportunidades? ... Hasta ahora no he visto que eso ocurra. Y de eso estoy hablando ahora: de la comunidad” (Khalifa, 2018, p. 152). El director le recordaba de manera permanente a su equipo que reflexionaran siempre en cómo estaban mejorando las vidas de los estudiantes.

Joe fue también riguroso en la contratación, preocupándose de traer a la escuela a individuos que tuvieran “una sólida presencia e identidad comunitaria” (Khalifa, 2018, p. 152). Los nuevos colegas eran representantes de diferentes comunidades y grupos etarios del área. Algunos eran ex alumnos de UAHS, otras eran personas mayores y otros, miembros respetados de la comunidad. Estas contrataciones tenían como objetivo fomentar una visión escolar centrada en la comunidad y honrar sus historias, independientemente de la formación previa del personal. Además de contratar a miembros de la comunidad, Joe también expresó claramente sus expectativas respecto de las funciones de los profesores y del equipo docente. Las perspectivas de los estudiantes fueron el eje de sus conversaciones con los docentes e hizo hincapié en la importancia de que estos entablaran

relaciones con sus alumnos. En una conversación con un profesor de ciencias cuyo foco eran “los buenos contenidos científicos y la experimentación” (Khalifa, 2018, p. 149), el director señaló: “Alguien dijo que una buena planificación de clases es un buen manejo del aula. No ocurre así con los afroamericanos. ¡Tienen que confiar en ti y saber que te preocupas por ellos, es lo único que importa!” (Khalifa, 2018, p. 149). En esta oportunidad, Joe brindó una lección cultural al profesor de ciencias, enfatizando la importancia de conocer a los estudiantes y haciendo que este tomara conciencia de cómo la comprensión de la dinámica racial desempeñaba un rol clave en su capacidad para servir mejor a los estudiantes.

Joe también abordó a los profesores que desatendían a sus estudiantes por el hecho de tener bajas expectativas respecto de su desempeño o aceptar su falta de compromiso. En otras oportunidades, cuando los docentes manifestaban que los estudiantes no estaban motivados, Joe señalaba que los estudiantes tenían desafíos, pero que no se los debía culpar por su aparente falta de interés. Más bien, lo que correspondía era que los docentes debían considerar que tal vez ellos eran el factor causante de la baja participación. Joe fomentó el sentido de responsabilidad colectiva de los docentes (Khalifa, 2018) y trabajó con ellos para ayudarlos a descubrir las causas del descompromiso de los estudiantes en clase, señalando que podía ser su respuesta a un entorno hostil que no reconocía su identidad o que abrigaba pocas expectativas en cuanto a sus capacidades.

Asimismo, Joe exhortó a los profesores a analizar su parte de responsabilidad en el descompromiso de los estudiantes. Además de las conversaciones personales y las tutorías, Joe puso a trabajar a los docentes menos inclusivos con colegas más culturalmente sensibles para ayudarlos a desarrollar altas expectativas en cuanto al desempeño de los estudiantes y relaciones de confianza con ellos.

El líder escolar también hizo hincapié en la importancia de brindar contenidos curriculares relevantes. Una forma de estimular a los docentes a que mejoraran la participación fue mostrándoles a los estudiantes el vínculo entre los contenidos que se abordaban en el aula y la vida cotidiana de los miembros de la comunidad. También se incentivó a los docentes a incorporar las historias de vida de los miembros de la comunidad como recursos para el aprendizaje. Los profesores invitaron a miembros de la comunidad, entre ellos a un productor musical

local y a un peluquero, para que relataran cómo utilizaban las matemáticas en sus profesiones (Khalifa, 2018). Estos enfoques mejoraron la participación de los estudiantes. A veces, los profesores reorganizaban sus clases para que las lecciones coincidieran con eventos comunitarios. Así, con motivo de una presentación musical comunitaria en que participaron los estudiantes, un profesor reprogramó las clases relacionadas con conceptos vinculados a la presentación. Estas acciones, que incorporaban temas relevantes en la vida de los estudiantes, integraron las identidades de los estudiantes y promovieron comportamientos académicos, así como la confluencia de identidad. Joe asistía asiduamente a eventos comunitarios como el que acabamos de describir y estimulaba a sus profesores y al resto del equipo a hacerlo.

Las historias y perspectivas de los estudiantes de UAHS y sus familias con respecto a la escuela, los profesores y el equipo docente fueron bien acogidas, lo que se tradujo en una “participación profunda en las epistemologías comunitarias” (Khalifa, 2018, p. 72). Una abuela expresó sus inquietudes acerca de cómo se trataba a los estudiantes afroamericanos en el distrito y por las constantes “fricciones con la escuela” (Khalifa, 2018, p. 72) que habían tenido algunos padres. Si bien la inquietud que expresó no estaba relacionada con la escuela UAHS, le dio luces a quienes trabajaban en la escuela respecto de las experiencias de los estudiantes y las familias y permitió moldear las opiniones del equipo y los docentes sobre sus estudiantes. Aun cuando las conversaciones sin filtro provocaron tensiones, también llevaron a los docentes y al personal a reflexionar sobre sus prácticas docentes e interacciones con los estudiantes en la escuela. Joe también estableció redes entre las familias de la escuela, fortaleciendo así su capital social (Khalifa, 2018).

Uno de los métodos empleados por Joe en UAHS para promover la inclusión de todos los estudiantes fueron las “asambleas escolares”, en las que los estudiantes podían expresar libremente sus preocupaciones y percepciones de cómo eran tratados. El director luego utilizó ese material para diseñar las políticas escolares. Joe se valió de las voces de los estudiantes para promover una reflexión más profunda en su equipo educativo respecto de sus interacciones con los alumnos y sus enfoques docentes (Khalifa, 2018). Al mismo tiempo, los estudiantes de UAHS sabían que podían acercarse a Joe en cualquier momento. Las “sesiones de charlas

informales” (Khalifa, 2018, p. 70) además de brindarle acceso al director, sirvieron como espacios para expresarse y contribuyeron a desarrollar la capacidad de los estudiantes a abogar por sí mismos.

Joe compartió sus consejos y estimuló a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios comportamientos, ayudándoles a desarrollar un sentido de responsabilidad personal. Los alumnos también tuvieron acceso a Joe fuera de las sesiones informales. Esta instancia estaba disponible no solo para los estudiantes sino también para sus padres. Estos podían ingresar sin previo aviso a la escuela, a diferencia de otros establecimientos del distrito. El enfoque de comunicación abierta de Joe con los estudiantes y las familias promovió un sentido de pertenencia y un sentimiento de que serían tratados en forma justa. Gracias a las relaciones de confianza que Joe logró cimentar, algunos padres que lo conocían o habían sido alumnos suyos solicitaron que sus hijos fueran aceptados en la escuela.

Las conductas de liderazgo sensibles a las diferencias culturales de Joe no solo generaron una cultura escolar centrada en las epistemologías de la comunidad y promovieron la inclusión de los estudiantes, sino que también condujeron a otros resultados positivos. UAHS tuvo una tasa de graduación de más del 90% y casi todos los estudiantes matriculados en la escuela manifestaron su intención de seguir una carrera universitaria (Khalifa, 2018). Además, durante varios años la escuela no registró ninguna suspensión de estudiantes. Estos datos demuestran que la atención de Joe a los temas de equidad y justicia social y el énfasis en las relaciones con los estudiantes son un aspecto clave para promover el éxito escolar de los alumnos.

Anita y “Digital Home”

Anita se desempeñó como docente y administrativa durante más de 15 años en la comunidad donde fundó “Digital Home” (Hogar Digital). En el desempeño de sus funciones, integró sus propias experiencias como estudiante latina, algunas de las cuales calificaba como “horribles”. También integró sus experiencias como líder educativa al desarrollo de un programa comuni-

tario, que ofrecía cursos para desarrollar habilidades tecnológicas, destinados a familias latinas inmigrantes en un centro comunitario ubicado en un área predominantemente latina de la ciudad.

De hecho, la creación de Digital Home fue la respuesta a sus observaciones sobre la brecha digital existente para las familias latinas en el distrito escolar local, ya que las escuelas usaban en forma creciente plataformas digitales para comunicarse con las familias. Cuando Anita ideó el programa, decidió que no les exigiría documentos de identificación a los postulantes ya que, debido a la alta tasa de indocumentados, ese requisito podía transformarse en una barrera de ingreso. Si bien esto impidió que el programa tuviera acceso a posibles fuentes de financiamiento, fue una opción deliberada de Anita, lo que refleja su profunda comprensión de uno de los principales problemas de la comunidad. Además, el programa fue cuidadoso en cuanto a los espacios donde se anunciaban las clases, ya que era esencial mantener una sensación de seguridad y acceso para las personas que deseaban participar (Gil, 2017). Desde sus inicios, la estructura de Digital Home incluyó tanto a participantes adultos como a sus hijos. Mientras los padres asistían a clase, los niños eran bienvenidos en el laboratorio. Este aspecto del programa redujo la barrera que representaba para los padres el tener que recurrir a servicios de guardería para poder asistir a clases. Aparte de su presencia como fundadora del programa, Anita también participaba activamente en una iglesia local y en varias organizaciones comunitarias y ayudó a organizar eventos comunitarios. A menudo compartió información en Digital Home sobre eventos en la comunidad y en la universidad local e incentivó a los participantes y voluntarios del programa a seguir su ejemplo.

Anita demostró su capacidad de reflexión crítica en sus enfoques para proteger la seguridad de los participantes en un entorno potencialmente hostil, ya que algunos de ellos estaban amenazados de deportación. Al incorporar este conocimiento en el diseño del programa, contribuyó a establecer un tono que afirmaba la identidad de los participantes y generó un espacio para abordar los desafíos que enfrentaban los miembros de la comunidad. Asimismo, perfeccionó el plan de estudios del programa en aras de que se adaptara a las necesidades de los participantes. Tanto ella como los instructores del programa adaptaron los materiales

para garantizar que el contenido y los métodos estuvieran siempre alineados con las necesidades y los estilos de aprendizaje de los adultos en el programa. Anita introdujo algunos cambios en base a los comentarios de los participantes con respecto al plan de estudios, modificándolo para que fuera más visual y apropiado en términos de idioma, logrando con ello “que fuera más comprensible culturalmente” (Gil, 2017, p. 76). Los instructores también emplearon analogías relevantes para los participantes, como comparar las unidades de memoria de los computadores con las unidades de medida utilizadas en la costura durante una de las sesiones (Gil, 2017).

Antes de que los voluntarios iniciaran el programa, Anita entabló conversaciones con ellos acerca de sus percepciones sobre los indocumentados en Estados Unidos, adoptando una actitud protectora y esforzándose por garantizar que todos los participantes del programa fueran tratados con respeto. El programa también fue receptivo en términos del idioma -el español- el que fue utilizado en la formación dado que la mayoría de los participantes adultos del programa no eran angloparlantes nativos. De esta forma, en lugar de considerar que los participantes tenían un conocimiento deficiente del inglés, la atención se centró en impartir conocimientos a través de su idioma nativo lo que promovió la inclusión de personas provenientes de entornos latinos. El uso del español en el programa también contribuyó a afirmar la identidad de los hijos e hijas en edad escolar de los participantes adultos (Gil, 2017).

Al final de cada clase, los participantes reflexionaban sobre lo que habían aprendido durante la sesión y cómo podían utilizar dicho aprendizaje fuera del laboratorio. Digital Home fue descrito “como estar en casa”, y fomentó un sentido de comunidad en el que las personas celebraban hitos y participaban en conversaciones informales e intercambios de información. Los participantes se transformaron en “recursos mutuos”. Además, la fundadora del programa y los voluntarios estimularon a los participantes a hacer valer sus derechos, enseñándoles que, como contribuyentes, “esos servicios están ahí para ustedes, no es necesario ser groseros o irrespetuosos, pero pueden exigir que se ocupen de ustedes” (Gil, 2017, p. 89). Este espacio multigeneracional, que incluía a los niños, padres, abuelos y miembros mayores de la comunidad, también reflejaba las epistemo-

logías de las personas presentes. El aprendizaje se transmitió de generación en generación: los niños aprendían de los ancianos y los ancianos aprendían de los miembros más jóvenes de la comunidad. Los asistentes al programa adquirieron mayor confianza en sí mismos a través de las nuevas habilidades tecnológicas y conocimientos, pero también porque comprendieron que, conforme iban desarrollando relaciones y apoyándose mutuamente, las soluciones estaban disponibles en la sala de clases. Como resultado de su participación en Digital Home, los padres lograron mayor confianza en su capacidad para comunicarse con las escuelas de sus hijos e hijas y apoyar la educación de los menores. Los participantes describieron el programa como un “cambio de vida”, (Gil, 2017, p. 98), una experiencia que había transformado su modo de pensar y ampliado su visión. En suma, la experiencia fue para ellos un espacio donde habían logrado el éxito; un lugar que les había permitido aplicar las nuevas habilidades adquiridas en diferentes aspectos de sus vidas, aventurándose más allá del terreno familiar.

Conclusiones

El liderazgo escolar culturalmente sensible es un cambio de paradigma que hace hincapié en la necesidad de incorporar en las escuelas la voz y los valores de la comunidad y en el que se modifica la dinámica de poder de la escuela como centro de las relaciones entre ésta y la comunidad. No basta con que líderes educativos se focalicen en los temas relativos a la enseñanza, obviando el cuadro más amplio en que se insertan las vidas de los estudiantes y sus familias. El liderazgo culturalmente receptivo destaca la importancia de comprender cómo la historia ha forjado el contexto actual y cómo las inequidades sociales siguen perpetuando situaciones de opresión. Ejercer un liderazgo culturalmente responsable es crucial. Este tipo de liderazgo ha de incorporar la autoconciencia crítica, la formación docente y los planes de estudio culturalmente relevantes; también la promoción de la inclusión en los entornos escolares y la participación de los estudiantes y familias en sus contextos locales, a fin de contrarrestar los comportamientos tradicionales que han marginado a los estudiantes más desaventajados en las escuelas.

Los líderes deben comprometerse a garantizar que estos elementos estén presentes en aras de establecer entornos de humanización y empoderamiento.

Las poblaciones estudiantiles y los diversos tipos de familias que han sido marginadas por las estructuras escolares tradicionales, requieren de líderes cuyo rol trascienda el espacio de la escuela. Tanto Joe como Anita eran muy visibles dentro de sus respectivos entornos escolares, pero también eran activos en sus comunidades. Además de invitar a las comunidades a las escuelas, es importante que los educadores se inserten en esas comunidades. Los líderes de UAHS y Digital Home establecieron entornos que empoderaron y humanizaron a las personas en la escuela o el programa comunitario. En ambos programas, las personas sentían que podían expresarse libremente y ser escuchados. Como líderes sensibles a las diferencias culturales, Joe y Anita utilizaron el poder que les daba el cargo, para promover el acceso y la pertenencia, abriéndoles las puertas a todos (Khalifa, 2018).

Los dos casos constituyen un ejemplo inspirador para otros líderes educativos en cuanto a cómo ejercer prácticas culturalmente relevantes. Si bien estos líderes se desempeñaban en entornos disímiles, uno dentro de una escuela y el otro dentro de la comunidad, ambos mostraron con el ejemplo que concebían sus entornos de aprendizaje como parte de comunidades más amplias con objetivos compartidos. Asimismo, ambos creían firmemente en la importancia de escuchar a los demás e incorporar las voces de los padres, madres y estudiantes en sus decisiones. La presencia de Joe y Anita dentro de sus respectivos contextos les permitió generar relaciones de confianza con las personas a las que servían. Por ello eran considerados personas creíbles y afectuosas que respetaban a la comunidad y trabajaban en pos de su bienestar.

El liderazgo escolar sensible a las diferencias culturales se basa en una comprensión de las historias que han originado las condiciones en que viven los estudiantes, las familias y las comunidades. A medida que América Latina siga experimentando una creciente diversidad cultural en las escuelas y que aumente la cobertura escolar en lugares que hace décadas se consideraban inaccesibles, los educadores latinoamericanos que ejercen un liderazgo escolar culturalmente receptivo estarán en mejores condiciones de apoyar a los niños, niñas y jóve-

nes, a sus familias y a las comunidades en sus escuelas. Es necesario que los líderes educativos de la región reflexionen y analicen sus creencias con respecto a las capacidades y posibilidades de los estudiantes y familias rurales, indígenas, afrodescendientes y migrantes. Pueden formularse preguntas a sí mismos, a sus profesores y al equipo docente, como las que planteamos en este capítulo. También pueden reflexionar acerca de las oportunidades que trae consigo la diversidad cultural en un entorno escolar. Con esa reflexión, pueden adoptar medidas tendientes a garantizar que las oportunidades estén al alcance de todos los estudiantes, independientemente de su nivel socioeconómico, origen lingüístico, género u otro aspecto de la diversidad y de las brechas entre los grupos de estudiantes. Es muy importante que los líderes educativos desarrollen un conocimiento cabal de las fortalezas y necesidades de la comunidad, así como de la diversidad al interior de los grupos, en aras de incorporarlos a la misión escolar. Los líderes educativos latinoamericanos que adoptan una postura de aprendizaje continuo entienden que ser culturalmente sensibles no es un objetivo que se logra de manera definitiva, sino un esfuerzo continuo. Al desarrollar una creciente conciencia de la realidad de las comunidades en las que están insertas sus escuelas y mediante la escucha y participación en diálogos con sus miembros, los líderes pueden diseñar políticas que promuevan la inclusión y la equidad.

Referencias bibliográficas

- Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal*, 19(1), 9.
- Crow, G. M., & Scribner, S. P. (2014). Professional identities of urban school principals. In R. Milner & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 287-304). Nueva York, NY: Routledge.
- DeMatthews, D. E., Edwards, D. B., & Rincones, R. (2016). Social Justice Leadership and Family Engagement. A Successful Case from Ciudad Juárez, Mexico. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X16664006.
- Gil, E. (2017). *Engaging the community cultural wealth of Latino immigrant families in a community-based program* (Doctoral dissertation.). Obtenido de ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 10622139).
- González, N., Moll, L. C., Floyd Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms*. González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.) Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Gooden, M. A., & O'Doherty, A. (2015). Do you see what I see? Fostering aspiring leaders' racial awareness. *Urban Education*, 50(2), 225-255.
- Grant, R. A., & Wong, S. D. (2004). Forging multilingual communities: School-based strategies. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 17-23.

- Johnson, L. (2017). Culturally responsive leadership for community empowerment. In *Multicultural Education in Glocal Perspectives* (pp. 183-199). Springer, Singapore.
- Jones, T. G., & Fuller, M. L. (2003). *Teaching Hispanic children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Khalifa, M. (2018). *Culturally Responsive School Leadership. Race and Education Series*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Khalifa, M. (2012). A Renewed paradigm in successful urban school leadership principal as community leader. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424-467.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A Synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Ladky, M., & Peterson, S. S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2), 82-89.
- Lopez, A. E. (2015). Navigating cultural borders in diverse contexts: building capacity through culturally responsive leadership and critical praxis. *Multicultural Education Review*, 7(3), 171-184.
- López, G.R., Scribner, J.D., Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288.
- Madhlangobe, L. & Gordon, S.P. (2012). Culturally responsive leadership in a diverse school: A Case study of a high school leader. *NASSP Bulletin* 96(3) 177–202 DOI: 10.1177/0192636512450909

- McCray, C. R., & Beachum, F. D. (2014). *School leadership in a diverse Society: Helping schools to prepare all students for success*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). Equity traps: A useful construct for preparing principals to lead schools that are successful with racially diverse students. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 601-632.
- Nuri-Robins, K., Lindsey, D. B., Terrell, R.D. & Lindsey, R. B. (2007). Cultural proficiency: Tools for secondary school administrators. *Principal Leadership*, 8(1), 16-22.
- Skrla, L., Scheurich, J. J., García, J., & Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133-161.
- Theoharis, G. (2010). Disrupting injustice: Principals narrate the strategies they use to improve their schools and advance social justice. *Teachers College Record*, 112(1), 331-373.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.
- Young, B. L., Madsen, J., & Young, M. A. (2010). Implementing diversity plans: Principals' perception of their ability to address diversity in their schools. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135-157. DOI: 10.1177/0192636510379901

Usando el análisis de redes sociales para entender la mejora escolar

Kara S. Finnigan¹ y Alan J. Daly²

Desde el marco conceptual del aprendizaje organizacional y obtención de evidencia basada en la investigación, los autores analizan los modos en que se suele obtener, usar y compartir el conocimiento que favorece la mejora escolar. Con especial énfasis en lo que ocurre en contextos de alta complejidad socioeducativa, sostienen que generar vínculos entre los líderes de las escuelas de bajo desempeño y otros líderes e investigadores, debe ser parte del esfuerzo por ahondar en el conocimiento de estrategias de mejoramiento, apoyar su implementación y evaluación. Argumentan que la calidad de las relaciones entre los individuos de un sistema es lo que determina las oportunidades para una efectiva transferencia de conocimiento, logrando soluciones colaborativas en favor de los estudiantes.

La creciente presión en materia de rendición de cuentas y las políticas resultantes, han generado un clima que obliga a los líderes escolares y distritales de Estados Unidos y otros países del mundo, a utilizar datos empíricos provenientes de la investigación en su toma de decisiones. Esto los sitúa a la vez bajo la lupa para mejorar los resultados escolares en el corto plazo. A pesar de que la Ley “Cada Estudiante Tiene Éxito”,³ traslada la responsabilidad a los departamentos de educación estatales, esta política federal estadounidense se centra en la mejora de las escuelas de bajo desempeño, lo que exige que los estados identifiquen dichos establecimientos e intervengan en ellos. A su vez, esto se traduce en que los líderes escolares y distritales deben desarrollar planes de mejora para evitar el cierre o la toma de control del centro educativo.

1. Académica de la Universidad de Rochester NY, Estados Unidos.

2. Académico de la Universidad de California San Diego, Estados Unidos.

3. Every Student Succeeds Act (ESSA), ley firmada por el Presidente Barack Obama el 10 de diciembre de 2015.

Las escuelas de bajo desempeño académico son las más vulnerables debido a las múltiples necesidades de los estudiantes, la escasez de recursos y una frecuente menor preparación de los docentes. Por tanto, ante el creciente énfasis en los resultados escolares y las continuas presiones sobre los líderes educativos, tenemos mucho que aprender de iniciativas previas sobre rendición de cuentas y de las sanciones y exigencias a las escuelas que no alcanzan las metas deseadas y deben someterse a procesos de mejoramiento. Con el fin de garantizar los más altos resultados posibles para los jóvenes de las escuelas más desafiantes, es necesario prestar atención a las condiciones existentes en las escuelas y distritos que contribuyen a la mejora, objetivo que puede lograrse mediante un uso amplio de la evidencia basada en la investigación.

El estudio de caso exploratorio que presentamos en este capítulo y que se basa en trabajos previamente publicados en 2015 y 2013, se vale del análisis de redes sociales para investigar acerca de las formas en que los educadores de tres escuelas de bajo desempeño de un distrito escolar obtienen, usan y comparten evidencia basada en la investigación para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Examinamos cómo las relaciones subyacentes entre los educadores, descritas en términos de la “estructura” de la red y los “vínculos” entre ellos, inciden en la obtención, la diseminación y el uso de evidencia basada en la investigación. Asimismo, explicamos cómo las estructuras de red promueven y restringen el flujo y la utilización de la evidencia y lo que ello implica para los líderes escolares cuando intentan mejorar los resultados.

1. Marco conceptual

1.1. Aprendizaje organizacional y evidencia basada en la investigación

Este estudio se enmarca en las teorías del aprendizaje organizacional (véase, por ejemplo, Argyris y Schon, 1996; Huber, 1991; marzo de 1991), así como en la difusión de la innovación y la información a través de redes (Rogers, 2003). A medida que los equipos escolar y distrital buscan evidencia e incorporan nuevas estrategias, experimentan un proceso de aprendizaje que los lleva a indagar en el entorno externo en busca de ideas o para atraer personas con experiencia a sus organizaciones (Honig, 2008). Los actores de la organización incorporan luego

estas ideas o enfoques a sus prácticas cuando se enfrentan a nuevas situaciones. Aunque hasta la fecha las investigaciones solo brindan una noción limitada en cuanto al grado de sustento en la investigación que tienen las nuevas ideas y prácticas adoptadas por las escuelas, sabemos que las organizaciones que fracasan tienen mayores probabilidades de participar en una búsqueda limitada de información, seleccionando aquellas estrategias que conducen tan solo a una mejora superficial (Honig, 2008; O'Day, 2002).

Varias líneas de investigación apuntan a la importancia de comprender en qué medida la investigación incide en las decisiones y cuáles son las formas en que la evidencia basada en la investigación se adapta a nivel local, así como los factores que fomentan o limitan el uso de la investigación.

“Transformar la evidencia en práctica” (Nutley, et al., 2003), “toma de decisiones basada en la evidencia” (Coburn, et al, 2009; Honig y Coburn, 2008) y “evidencia basada en investigación” (Tseng, sin fecha) son algunos de los términos que se refieren al uso de la investigación en la toma de decisiones locales. Hay grandes debates en la literatura y en la práctica acerca de lo que constituye una “fuente legítima de evidencia”. Del mismo modo, aquello que cuenta como evidencia puede variar según el nivel del sistema y el enfoque del educador. Más allá de los roles y funciones de la evidencia, tanto su obtención como su uso pueden verse limitados por lo que se considera ausencia de una “cultura informada por la investigación” en muchas escuelas (McNamara, 2009, p. 15). Se ha comprobado que el volumen y la ambigüedad del material de investigación, su falta de aplicabilidad y relevancia para la práctica diaria y la presentación por lo general excesivamente teórica de los estudios de investigación, constituyen barreras para el uso de la evidencia (Castle, 1988; Hemsley-Brown y Sharp, 2003; Massell y Goertz, 2002; Shkedi, 1998).

Según esas investigaciones, el uso y valor de la evidencia en las escuelas y los distritos puede depender en gran medida de las personas que acceden a las ideas basadas en la investigación y las difunden. Como afirmamos en la siguiente sección, la teoría de las redes sociales nos brinda un foco teórico importante y una metodología válida para determinar si los educadores tienen acceso a la evidencia basada en la investigación y si las redes existentes en una escuela y un sistema fomentan o limitan su mejora al momento de responder a las sanciones impuestas por la política de rendición de cuentas.

1.2. Teoría y análisis de las redes sociales

Uno de los fundamentos conceptuales de la teoría de las redes sociales es el concepto de “capital social” o los recursos integrados en un sistema a través de las relaciones sociales (Lin, 2001, p. 24). La calidad de los vínculos entre los individuos de un sistema social es lo que genera una estructura que, en última instancia, determina las oportunidades para las transacciones de capital social y el acceso a los recursos (Burt, 1992; Granovetter, 1982; Lin, 2001; Putnam, 1995). Los vínculos fuertes fomentan la transferencia de conocimiento tácito (Hansen, 1999; Reagans y McEvily, 2003) y soluciones mutuas o colaborativas (Uzzi, 1997), en tanto que las redes menos densas fomentan la transferencia de información rutinaria y explícita (Hansen, 1999). De hecho, tanto los vínculos fuertes como los débiles son importantes porque facilitan el acceso a diferentes tipos de información (Haythornthwaite, 2001; Tenkasi y Chesmore, 2003). Las redes se identifican por lo general por los contenidos que intercambian los actores o que fluyen a través de estos vínculos sociales (Scott, 2000). Las investigaciones previas sugieren que las características y la estructura de la red de vínculos dentro de un sistema pueden favorecer u obstaculizar el cambio organizacional (Krackhardt, 2001; Mohrman, et al., 2003; Tenkasi y Chesmore, 2003). Como tal, el análisis de las redes sociales (SNA, por su sigla en inglés) contribuye a poner en evidencia las estructuras de red subyacentes las que permiten comprender los intercambios de recursos (Cross, et al., 2002; Song, et al., 2007) con la finalidad de brindar información sobre las formas en que las relaciones facilitan la circulación de recursos a través del sistema, incluyendo en este caso la evidencia basada en la investigación.

2. Metodología

En este estudio de caso analizamos un distrito urbano de tamaño mediano y bajo rendimiento, que cuenta con 34.000 estudiantes. De ellos el 88% de la población no es blanca: 65% son afroamericanos, el 21%, hispanos y el 2% restante lo constituyen otros grupos minoritarios. Por otra parte, el 88% de los estudiantes pueden optar a almuerzos gratuitos y de precio reducido y el 8% tiene un ma-

nejo parcial del inglés. Este caso es parte de un estudio más amplio que abarcó a varios distritos escolares y en el que se emplearon metodologías mixtas y datos longitudinales (para mayores detalles, véase Daly y Finnigan, 2012; Daly, et al, 2014; Daly, et al, 2017; Finnigan, et al, 2012; Finnigan, et al, 2013; Finnigan, et al, 2015).

Para la obtención de los datos cuantitativos se realizaron encuestas a líderes escolares y distritales ($n = 113$) y a profesores de tres escuelas ($n = 173$). En cuanto a las preguntas relativas al análisis de redes sociales, les solicitamos a los encuestados que evaluaran sus relaciones en diferentes ámbitos con cada uno de los demás miembros (líderes escolares y distritales o el equipo escolar). Las relaciones se definieron en términos del número de interacciones en una escala de 1 a 5, donde 1 significa “sin interacción” y 5 significa “1 a 2 interacciones semanales”. El estudio abarcó tanto las relaciones instrumentales (o específicas del trabajo) como las afectivas (o más emocionales), incluidas las que permiten el flujo de experticia, asesoramiento y desahogo. Una de las preguntas indagó acerca de las personas que introdujeron información proveniente de la investigación a la organización y pudimos vincular a estas personas orientadas a la investigación con las otras redes (por ejemplo, experiencia) para determinar el peso específico de las personas orientadas a la investigación. En las encuestas de análisis de las redes sociales realizadas en la escuela y el distrito, utilizamos un enfoque acotado, que brinda una imagen más completa de la red y, por lo tanto, resultados más válidos (Scott, 2000).

También desarrollamos una serie de preguntas sobre la evidencia basada en la investigación que incluimos junto con el instrumento de redes. Dichas preguntas se centraron en los tipos de evidencia, la credibilidad de la evidencia y su acceso y uso. Desarrollamos estas preguntas a través de un proceso integral de implementación de encuestas en varias etapas. El proceso incluyó más de cien entrevistas con profesores en las que indagamos sobre la definición, obtención y uso de la evidencia. A partir de estos datos, generamos un conjunto de ítems que fueron revisados y condensados. Este proceso integral se tradujo en un instrumento final que fue validado externamente por investigadores y profesionales experimentados, fue testeado en tres escuelas y revisado y aplicado en otros establecimientos educacionales. Las encuestas a los miembros de la escuela y el distrito se realizaron

en línea y se obtuvieron tasas de respuesta superiores al 80%.

Para el análisis de datos de red se realizó el cálculo de una serie de medidas de red mediante el *software* Ucinet (Borgatti, et al., 2002). También nos enfocamos en medidas de centralidad para estudiar la obtención y difusión de la evidencia basada en la investigación, porque los actores altamente centrales en una red tienen mayor acceso a los recursos, así como el potencial para generar nuevos vínculos que pueden mejorar el capital social y crear capacidades organizacionales (Stuart, 1998; Tsai, 2000). La centralidad es importante porque la persona (o personas) que está más al centro es capaz de acumular recursos de manera desproporcionada y más rápida, lo que le permite influir en la red al determinar hacia dónde fluyen los recursos (Raider y Krackhardt, 2001). Utilizamos *NetDraw* para la visualización de datos, lo que nos permitió emplear el color, el tamaño y la forma de los nodos para transmitir los resultados con mayor claridad. Los ítems relacionados con la evidencia basada en la investigación se estudiaron junto con las preguntas relativas al análisis de redes sociales a fin de analizar la difusión de la investigación y otro tipo de evidencia a nivel de la escuela y el distrito.

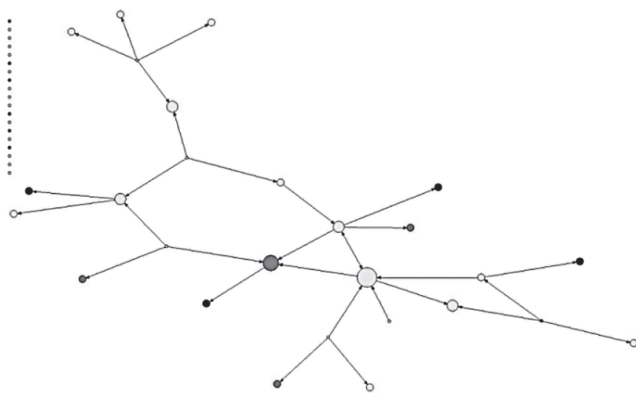
3. Resultados

Los hallazgos sugieren que, si bien el equipo escolar se basó primordialmente en los datos para tomar decisiones, los utilizó en forma superficial. Los profesores dependían en gran medida de los directores escolares para acceder a fuentes de evidencia más tradicionales, como los estudios de investigación, pero rara vez establecían vínculos entre sí, lo que sugiere un procesamiento limitado de la evidencia. Además, los datos arrojaron un número escaso de conexiones entre los líderes de la oficina central y los líderes escolares. En este distrito, los líderes de la oficina central y del establecimiento escolar estaban débilmente conectados en torno a los temas laborales, pero en el caso de los líderes de las escuelas de bajo desempeño el aislamiento era mayor. Analizamos brevemente estos resultados en los siguientes párrafos, utilizando mapas de red de las escuelas y del distrito para ilustrar dichos hallazgos.

Los vínculos entre los profesores de las escuelas son escasos, sobre todo en torno a la evidencia basada en la investigación. Como se aprecia en el Gráfico 1, en la escuela 1 existen escasos vínculos dentro del equipo en cuanto a la investigación. Tan solo cuatro miembros identifican a la persona más central (un docente) como alguien que aporta ideas y prácticas basadas en la investigación a la escuela y esta persona (junto con otros dos miembros del equipo escolar) declaran que el director aportó investigaciones a la escuela. Los nodos más oscuros en el Gráfico 1 representan a los administrativos y los más claros a los profesores de aula. Como puede apreciarse en los nodos del extremo izquierdo de la imagen, hay muchos docentes que no están incluidos en la red. Este mapa de red indica que la evidencia basada en la investigación no está llegando a muchas personas y, lo que es más importante, cuando es incorporada a la organización escolar, las relaciones entre los diferentes miembros del equipo no sugieren un nivel de conexión que refleje una difusión de la investigación en la escuela.

Un factor que puede explicar el escaso vínculo entre los profesores es, tal como lo demostró la encuesta, la mayor valoración que el equipo escolar le confiere a otro tipo de evidencia, en desmedro de la investigación. En efecto, el 60% del equipo escolar consideraba que la experiencia profesional era más valiosa que los

GRÁFICO 1. VÍNCULOS ESCASOS ENTRE LOS DOCENTES



Fuente: Elaboración propia.

datos. A su vez, el 48% se valía de estrategias cuya efectividad decía conocer sin buscar evidencia para respaldarlas. El 27% declaró que la investigación no era relevante y el 20% opinó que una “corazonada” era más efectiva que la evidencia.

Esta desvalorización de la evidencia, incluida aquella basada en la investigación, es un aspecto que debe ser tomado en cuenta dada la importancia que se le concede a la toma de decisiones basada en la evidencia en las escuelas y en los distritos.

Los datos también arrojaron que las personas tenían diferentes perspectivas en cuanto a la credibilidad de los tipos o fuentes de evidencia basada en la investigación. Según las percepciones de los encuestados, la evidencia más creíble era la de los datos de desempeño de los estudiantes, seguido de las investigaciones y evaluaciones publicadas en revistas académicas y revistas especializadas. Aunque la investigación y las evaluaciones locales eran utilizadas con frecuencia, muchos encuestados las consideraron menos creíbles. Por otro lado, a pesar de que la prensa fue valorada como la evidencia menos creíble, seguía siendo consultada para tomar decisiones en aras de la mejora escolar. Estos datos indican que se recurre a una amplia gama de fuentes de datos para la toma de decisiones, los cuales, en nuestra opinión, no constituyen necesariamente la evidencia más creíble.

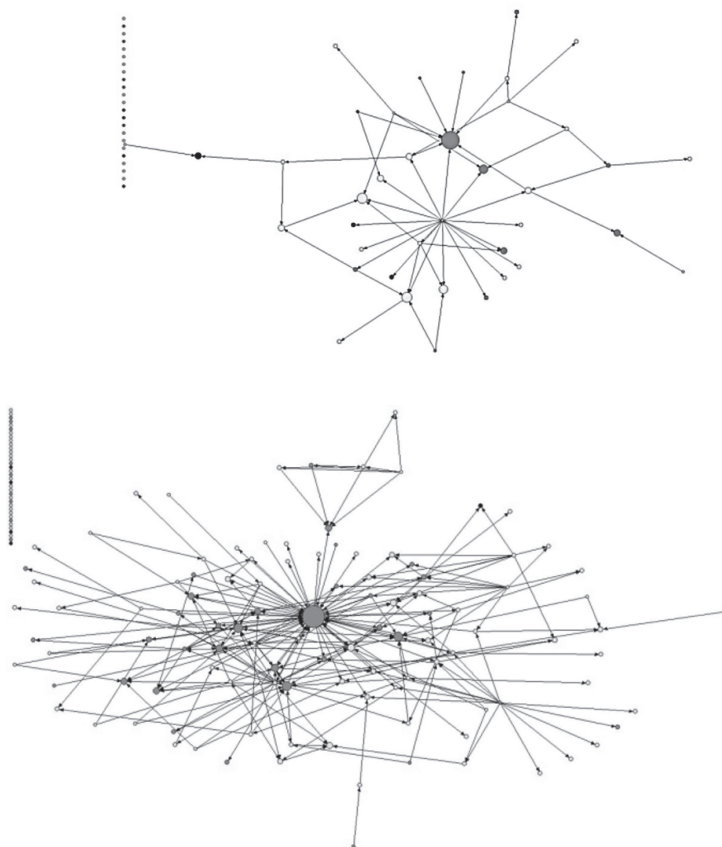
Los directores suelen desempeñar un rol clave en cuanto a la difusión de la investigación, ya que aportan diferentes tipos de evidencia en debates más formales y compartiendo prácticas de otras aulas. Esto fue respaldado por los datos de la red en las escuelas 2 y 3. Sin embargo, la obtención de evidencia basada en la investigación también puede verse limitada por el director o, lo que es más importante, el acceso a la investigación puede verse interrumpido cuando un director deja su cargo (ver Daly, Finnigan y Liou, 2017). Por lo tanto, el director desempeña un doble papel en cuanto a la difusión de la evidencia: puede constituir un punto de acceso o erigirse potencialmente en “guardián” de la evidencia, inhibiendo el acceso a fuentes adicionales o impidiendo su difusión en toda la escuela. En el Gráfico 2, los nodos más oscuros representan a los administrativos escolares y los más claros a los maestros de aula. Los nodos están dimensionados por grado, lo que significa que los más grandes representan a individuos que otras personas identifican como una fuente de evidencia basada en la investigación.

Lo que indican ambas imágenes de la red es que incluso en las escuelas donde el director desempeña un papel fundamental en conectar a los educadores con las ideas y prácticas basadas en la investigación, las conexiones en torno a la investigación son bastante escasas. Al igual que en la escuela 1, en las escuelas 2 y 3 hay muy pocos vínculos en general y muchas personas aisladas, como lo indican los nodos de la izquierda. Esto significa que nadie los identifica como fuente de investigación y que ellos tampoco identifican a nadie como fuente de investigación. Los mapas de red de las escuelas que conforman el estudio de caso indican que la difusión de la evidencia basada en la investigación es limitada entre las escuelas y, en la medida en que esta se difunde, casi todos los vínculos con la investigación se dan a través del director. Ello concuerda con la investigación sobre la teoría de redes que sugiere que las redes que tienen una estructura muy centralizada tienden a depender excesivamente de un individuo, lo que implica que esta persona ejerce una influencia desmedida sobre los recursos que fluyen a través de la red. Aunque esto puede ser provechoso para desarrollar coherencia en torno a un enfoque, también puede inhibir el acceso a fuentes adicionales de evidencia.

También analizamos en qué medida los actores centrales de las redes eran más propensos a consultar cierto tipo de datos, haciendo las veces de “líderes de opinión” que activan las redes de pares y difunden la innovación. Los datos indican que las personas centrales de la red de apoyo emocional tenían menos probabilidades de consultar los tipos y fuentes de evidencia considerados menos creíbles, como el personal de otra escuela, la prensa popular y los expertos locales. Sin embargo, estos hallazgos no son válidos en lo que respecta a las figuras centrales de la red de competencias profesionales, lo que sugiere que cuando las personas requieren asesoría profesional probablemente se vinculan con individuos menos selectivos en el uso de la evidencia.

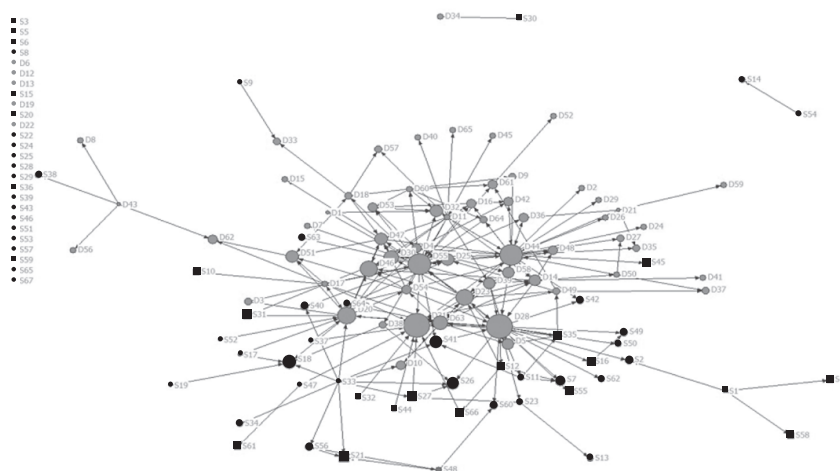
Más allá de las redes escolares internas, analizamos el uso y la difusión de la investigación en todo el distrito. La encuesta a los líderes escolares y de la oficina central indica que el 62% de los líderes distritales estuvieron de acuerdo, o muy de acuerdo, en que se disponía de tiempo para debatir sobre las investigaciones. Sin embargo, es poco probable que las ideas y prácticas basadas en

GRÁFICO 2. VÍNCULOS CENTRALIZADOS EN QUE EL DIRECTOR ES EL ACTOR PRINCIPAL



Fuente: Elaboración propia.

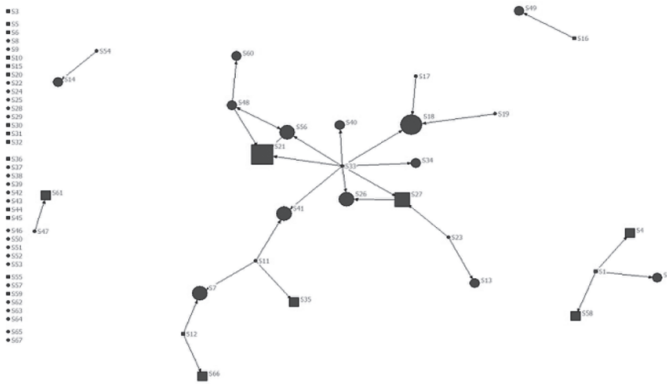
la investigación lleguen al equipo escolar dada la escasa conectividad entre los líderes de la oficina central y los directores en torno al intercambio de evidencia basada en la investigación. En el Gráfico 3, los nodos negros representan a los directores y los nodos grises representan al personal de la oficina central, con nodos dimensionados por grado.

GRÁFICO 3. FALTA DE CONEXIONES A NIVEL DE TODO EL SISTEMA

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en este gráfico, los directores y los líderes de la oficina central tienen escasas conexiones, en este caso en torno a la experticia. Vemos un conjunto bifurcado de relaciones en el que los directores se conectan principalmente entre ellos, al igual que los miembros de la oficina central y donde hay muy pocas conexiones transversales. Los nodos cuadrados representan a los directores de las escuelas de bajo desempeño. Desafortunadamente, estos directores están en la periferia de la red o no están incluidos en ella (los que aparecen en el lado izquierdo del mapa). Este aislamiento de los líderes de las escuelas de bajo desempeño en cuanto a las ideas y prácticas es más marcado en el mapa de red de las mismas conexiones que incluye solamente a los directores (véase el Gráfico 4). En esencia, la mayor parte del intercambio de ideas basadas en la investigación que se utilizan en la práctica ocurre solamente a nivel del distrito. Los líderes escolares están menos involucrados en la obtención y difusión de la investigación en este distrito.

GRÁFICO 4. AISLAMIENTO DE LOS DIRECTORES DE LAS ESCUELAS DE BAJO DESEMPEÑO



Fuente: Elaboración propia.

Los datos sugieren que los profesores declaran altos niveles de uso conceptual (Nutley y Davies, 2008), tanto en relación a los datos, como a la investigación, refiriéndose al uso de la evidencia que configura la forma en que las personas piensan sobre los problemas o soluciones. Los profesores de las escuelas de bajo desempeño informan que es más probable que el análisis de los datos se realice de manera informal (84%). Además, declaran haber analizado tanto las investigaciones como los datos durante las reuniones formales (67% y 73% respectivamente) y que se basan tanto en la investigación como en los datos para tomar decisiones a nivel de toda la escuela (76% y 77% respectivamente). Aunque los profesores en su gran mayoría declaran haber utilizado las ideas provenientes de la evidencia de manera conceptual, las diversas perspectivas sobre la credibilidad de los diferentes tipos de evidencia pueden haber inhibido la búsqueda de nuevas ideas y prácticas.

Asimismo, los datos también arrojan que el uso instrumental de la evidencia (Nutley, Walter y Davies, 2007) o la evidencia utilizada para influir en una decisión específica o definir la solución a un determinado problema era la modalidad más

común de uso de la evidencia en las escuelas de bajo rendimiento. Así, el 45% del equipo escolar recordaba una instancia en los dos últimos años en que la escuela había dejado de implementar un programa o estrategia debido a la existencia de evidencia que sugería que éste no era efectivo. Según más de la mitad de los educadores, los datos fueron utilizados con mayor frecuencia para establecer objetivos relacionados con la mejora escolar y monitorear programas. Sin embargo, al no existir un esfuerzo colectivo por brindarle sentido a la evidencia, es poco probable que el uso instrumental de la evidencia por parte de la escuela contribuya a la mejora escolar.

Finalmente, el uso “táctico” de la evidencia (Nutley y Davies, 2008), que suele considerarse una modalidad más simbólica o estratégica de utilización de ésta, fue reportado en muchos casos. Por ejemplo, los educadores indicaron que la evidencia fue utilizada para fomentar el diálogo o el debate (71%), para informarse mutuamente sobre posibles estrategias de mejora (85%), para obtener la aprobación del equipo en aras de respaldar una iniciativa de cambio (74%) o para respaldar una decisión que la escuela ya había tomado (66%). Menos de un tercio del equipo docente declaró que la evidencia había sido determinante para justificar nuevos programas relacionados con la mejora (32%), y menos de una cuarta parte mencionó que este tipo de evidencia se utilizó para justificar la expansión y mantención de los programas existentes relacionados con el mejoramiento escolar (22%). Estos datos sugieren que hay un mayor énfasis en el diálogo general o en obtener la aprobación de los miembros, que en los predominantes usos tácticos.

4. Conclusiones

La política de rendición de cuentas exige que los distritos y escuelas utilicen la evidencia en aras de la mejora. Convertir los datos en información y conocimiento es un proceso intenso, que requiere de muchas destrezas. Esto suele ser también un proceso social que requiere de información oportuna, respaldo por parte de los líderes y oportunidades para colaborar en un sistema. Este estudio sugiere que las redes necesarias para que se instalen dichos procesos están ausentes en las escuelas de bajo desempeño, así como en sus respectivos distritos.

En las escuelas incluidas en este estudio, la estructura de red subyacente relativa a la evidencia basada en la investigación arroja que hay un actor o nodo muy central y vínculos relativamente escasos con y entre los demás miembros de la red. Estos individuos centrales pueden hacer las veces de líderes de opinión para hacer circular diferentes tipos de evidencia, pero también pueden inhibir su difusión. Como los directores de las escuelas de bajo desempeño están sujetos a una enorme presión para mejorar los puntajes estudiantiles, es menos probable que exploren nuevas ideas y prácticas o que respalden al personal docente para que lo haga.

Por otra parte, dado el escaso intercambio de evidencia entre los líderes del distrito a nivel de todo el sistema, la variedad de los tipos de evidencia también puede verse limitada. Asimismo, la falta de conexiones entre los líderes de la oficina central y los directores puede limitar el flujo de la evidencia en todo el distrito; particularmente en las escuelas de bajo rendimiento que probablemente requieren de nuevas ideas y prácticas para mejorar sus resultados. El aislamiento de los directores de las escuelas más desafiantes es un problema crítico ya que implica que estos tienen que diagnosticar problemas e implementar soluciones sin el conocimiento y apoyo de otros directores que están en las mismas circunstancias o en circunstancias menos desafiantes, y sin contar tampoco con el apoyo de los administrativos de la oficina central. De este modo, al no existir vínculos fuertes y confianza mutua, los intercambios más profundos en torno a la evidencia pueden verse inhibidos. Dada la complejidad de los problemas que enfrentan los directores de las escuelas de bajo desempeño, probablemente se beneficiarían del apoyo de las comunidades de aprendizaje profesional y del aprendizaje en asociaciones de investigación-práctica profesional de la misma forma en que lo hacen los docentes.

El trabajo académico previo sobre el uso instrumental de la evidencia y el aprendizaje organizacional supone un proceso más exhaustivo que no se evidenció en estas escuelas. Se requiere de más investigaciones para comprender la índole superficial del uso instrumental de la evidencia, incluidas las diferentes formas (o niveles de complejidad) en que los docentes utilizan la evidencia en forma instrumental y las capacidades necesarias para un uso más complejo y profundo. El análisis sugiere que las interacciones del equipo de profesores en

torno a la evidencia, fue demasiado limitado como para dotar de sentido dichas interacciones, dentro de sus contextos. Según O'Day (2002), cuando las personas malinterpretan la información y siguen eligiendo estrategias que creen que han sido confiables en el pasado, puede ocurrir un aprendizaje desadaptativo. A medida que los educadores de las escuelas y la oficina central desarrollan conjuntamente una comprensión de los problemas subyacentes y sus posibles soluciones, se requieren mayores oportunidades para ahondar en la investigación y los datos, para analizar su aplicación en el entorno local, generando lazos de confianza. En ese sentido, es necesario abordar las redes subyacentes que restringen el aprendizaje organizacional en aras de que la evidencia basada en la investigación informe las decisiones educativas en las escuelas de bajo desempeño, así como en el sistema educativo más amplio.

Por último, el trabajo reciente en investigación basada en el diseño es prometedor en términos de cómo los líderes educativos pueden fortalecer los procesos de aprendizaje en sus organizaciones escolares. Este trabajo se centra en las asociaciones de colaboración entre investigadores y profesionales como una forma de establecer asociaciones profundas, significativas e igualitarias para comprender los desafíos de la práctica y la mejora (Penuel, et al, 2011). Acercarse a la generación de conocimiento y evidencia a través de estas asociaciones puede ser la respuesta para ir más allá de los paradigmas tradicionales en que los investigadores aparecen como generadores de evidencia basada en la investigación y los educadores simplemente como técnicos a cargo de interpretar y usar dicha evidencia. Generar vínculos entre los líderes de las escuelas de bajo desempeño y otros líderes e investigadores debe ser parte del esfuerzo por ahondar en el conocimiento de las estrategias de mejora, apoyar la implementación y evaluación de estas estrategias y, en última instancia, mejorar las oportunidades de los jóvenes. Dichas iniciativas deben ser parte integral de cualquier política destinada a mejorar los resultados de los jóvenes en circunstancias más desafiantes.

Referencias bibliográficas

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, MA.
- Borgatti, S., Everett, M. & Freeman, L. (2002). *UCINET for Windows: Software for Social Network Analysis*, Analytic Technologies, Harvard MA.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes: The Structure of Competition*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Coburn, C. E., Toure, J., & Yamashita, M. (2009). "Evidence, interpretation, and persuasion: Instructional decision making at the district central office," *Teachers College Record*, Vol. 111 No. 4, pp. 1115-1161.
- Daly, A., & Finnigan, K. (2012). Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders. *Journal of School Leadership*, 22(3), 493-530.
- Daly, A. J., Finnigan, K. S., Jordan, S., Moolenaar, N. M., & Che, J.+ (2014). Misalignment and Perverse Incentives: Examining the role of district leaders as brokers in the use of research evidence. *Educational Policy*, 28(2), 145-174.
- Daly, A. J., Finnigan, K. S., & Liou, Y. (2017). The social cost of leadership churn: The case of an urban school district. In E. Quintero, *Teaching in Context* (131-146). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2012). Mind the gap: Learning, trust, and relationships in an underperforming urban district. *American Journal of Education*, 119(1), 41-71.

- Finnigan, K. S., Daly, A., J., & Che, J.+ (2013). Systemwide reform in districts under pressure: The role of social networks in defining, acquiring, and diffusing research evidence. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 476-497.
- Finnigan, K. S., Daly, A. J., Hylton, N. +, & Che, J. + (2015). Leveraging social networks for educational improvement. In C. Brown, *Leading the use of research and evidence in schools* (ch. 11). Londres: Institute of Education Press.
- Finnigan, K., Daly, A., & Stewart, T.+ (2012). Organizational learning in schools under sanction. *Education Research International*. vol. 2012, Article ID 270404, 10 pages, 2012. doi:10.1155/2012/270404.
- Granovetter, M. S. (1982). "The strength of weak ties: A network theory revisited," In P. V. Marsden and N. Lin (Eds.), *Social Structure and Network Analysis*, Sage, Beverly Hills, pp. 105-130.
- Hansen, M. T. (1999). "The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits," *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44 No. 1, pp. 82-111.
- Haythornthwaite, C. (2001). "The strength and the impact of new media," Proceedings of the 34th Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences, Maui, Hawaii.
- Honig, M. I. (2008). "District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts," *American Journal of Education*, Vol. 114, pp. 627-664.
- Honig, M. I., & Coburn, C. (2008). "Evidence-based decision making in school district central offices: Toward a policy research agenda," *Educational Policy*, Vol. 22 No. 4, pp. 578-608.

- Huber, G. P. (1991). "Organizational learning: The contributing processes and the literatures," *Organization Science*, Vol. 2 No. 1, pp. 88-115.
- Krackhardt, D. (2001). "Network conditions of organizational change," Paper presented at the Academy of Management Annual Meeting, Washington DC.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge University Press, Nueva York.
- March, J. G. (1991). "Exploration and exploitation in organizational learning," *Organization Science*, Vol. 2 No. 1, pp. 71-87.
- Massell, D., & Goertz, M. (1999). "Local strategies for building capacity: The district role in supporting instructional reform," Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canadá.
- Mohrman, S., Tenkasi, R., & Mohrman, A. (2003). "The role of networks in fundamental organizational change," *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 39 No. 3, pp. 301-323.
- Nutley, S., & Davies, H. (2008), "Using research to provide stronger services and programs for youth: A discussion paper for the William T. Grant Foundation". Inédito.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H.T.O. (2003). "From knowing to doing: A framework for understanding the evidence-into-practice agenda," *Evaluation*, Vol. 9 No. 2, pp. 125-148.
- O'Day, J. (2002). "Complexity, accountability, and school improvement," *Harvard Educational Review*, Vol. 70 No. 3, pp. 293-329.

- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 40(7), 331-337.
- Putnam, R. D. (1995). "Bowling alone: America's declining social capital," *Journal of Democracy*, Vol. 6, pp. 65-78.
- Raider, H., & Krackhardt, D. (2001). "Intraorganizational networks," In J. A. C. Baum (Ed.), *Companion to Organizations*, Blackwell, Oxford, Reino Unido, pp.58-74.
- Reagans, R., & McEvily, B. (2003). "Network structure and knowledge transfer: The effects of cohesion and range", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 48 No. 2, pp. 240-267.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th Edition), Free Press, Nueva York.
- Scott, J. (2000). *Social Network Analysis* (2nd Edition), Sage Publications, Londres.
- Song, S., Nerur, S., & Teng, J. (2007). "An exploratory study on the roles of network structure and knowledge processing orientation in the work unit knowledge management," *Advances in Information Systems*, Vol. 38 No. 2, pp. 8-26.
- Stremmel, A. J. (2008). The value of teacher research: Nurturing professional and personal growth through inquiry. *Voices of Practitioners*. Retrieved on September 15, 2012 from: <http://journal.naeyc.org/btj/vp/>
- Stuart, T. E. (1998). "Network positions and propensities to collaborate: An investigation of strategic alliance formation in a high-technology industry," *Strategic Management Journal*, Vol. 43, pp. 668-698.

- Tenkasi, R., & Chesmore, M. (2003). "Social networks and planned organizational change," *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 39 No. 3, pp. 281-300.
- Tsai, W. (2000). "Social capital strategic relatedness and the formation of intraorganizational linkages," *Strategic Management Journal*, Vol. 21, pp. 925-939.
- Tseng, V. (n.d). Studying the use of research and evidence in policy and practice," William T. Grant Foundation, Nueva York.
- Uzzi, B. (1997). "Social structure and competition in interfirm networks: The paradox of embeddedness," *Administrative Science Quarterly*, Vol. 42 No. 1, pp. 35-67.
- Weiss, C. H. (1980). "Knowledge creep and decision accretion," *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, Vol. 1 No. 3, pp. 381-404.

La investigación reciente sobre liderazgo escolar en América Latina. El valor de un enfoque propio

Joseph Flessa¹

Generar estudios de liderazgo desde y para la realidad latinoamericana, es un desafío urgente de atender para avanzar en soluciones más pertinentes al contexto regional. Buscando contribuir en esa dirección, el autor parte de investigación empírica reciente, para identificar rumbos en el desarrollo de marcos de liderazgo y líneas de investigación futuras. Propone examinar preliminarmente la labor cotidiana de los líderes escolares en la región, teniendo en cuenta la relación entre personas y las estructuras dentro de las cuales se desenvuelven. En esa línea asegura que si se busca un real apoyo a las diversas realidades que deben enfrentar los directores de escuela en América Latina, un marco ideal de liderazgo escolar debiera tratar las realidades de la diversidad intercultural, multicultural o socioeconómica como el contenido ineludible del liderazgo. De lo contrario, advierte, podría no tener sentido.

La investigación sobre el liderazgo escolar en América Latina se ha desarrollado de manera considerable durante la última década. El campo se encuentra en una posición más visible e influyente que a principios de siglo. Sin embargo, este crecimiento no ha sido fácil ni uniforme en la región y está sujeto a muchas tensiones. Una de ellas deriva del hecho de que gran parte de los estudios se basan en marcos y modelos desarrollados en otros lugares. Como indica Oplatka (2019), esto se traduce en que “estos estudios no se focalizan en los problemas latinoamericanos ya que están profundamente enraizados en la cultura y la sociedad anglo-

1. Profesor asociado y coordinador del doctorado en Liderazgo Educativo y Política, en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, de la Universidad de Toronto, Canadá

norteamericanas” (p. 208). En su revisión de la literatura sobre liderazgo y gestión educativa en América Latina, Aravena y Hallinger (2018) también apuntan a una carencia de investigación “validada localmente” (p. 220).

El desarrollo de marcos y modelos locales de investigación y práctica de liderazgo será un proceso largo e iterativo y requerirá el aporte de los principales académicos y profesionales de la educación de la región. También demandará una comprensión actualizada de la base de conocimiento local. Por ello, el propósito de este documento es ordenar y presentar a los lectores las investigaciones latinoamericanas sobre liderazgo escolar, realizadas desde 2015. A partir de esta literatura pueden surgir conceptos básicos para el desarrollo de marcos locales. Por tanto, en lugar de comenzar con la literatura internacional para inferir la relevancia local, este capítulo parte de la investigación latinoamericana para identificar rumbos en el desarrollo de marcos de liderazgo y líneas de investigación futuras.

Cualquier intento de comprender el papel del liderazgo escolar para el cambio o la mejora escolar en América Latina, así como dar forma a un marco de liderazgo escolar que refleje las realidades regionales, necesita ubicar en el centro del debate la noción de liderazgo en “circunstancias difíciles”, en “contextos complejos” o en “comunidades de alta pobreza”. Los directores de las escuelas públicas son gestores intermedios cuyo trabajo cotidiano está determinado no solo por los contextos socioeconómicos u organizativos en que se desenvuelven, sino también por el entorno político que fija sus prioridades. Como apunta Rivas (2015) en su visión general de la educación en siete países latinoamericanos desde 2000 hasta 2015, “el nuevo siglo marcó una profundización del combate educativo de la pobreza y la injusta situación que viven los grupos desfavorecidos en América Latina. Los caminos escogidos tuvieron distintos sellos ideológicos y contextos políticos, pero sintetizaron una búsqueda constante por contrarrestar las desigualdades sociales con políticas educativas” (p. 117). Esto significa que los directores están trabajando en un nuevo entorno que ha colocado a las escuelas en el centro de las políticas sociales y a los directores, “la nueva estrella pedagógica” (Rivas 2015, p. 144), en el centro de la mejora escolar. Esta creciente atención al liderazgo escolar y las altas expectativas respecto a su desempeño, son más que un pequeño cambio para una región que hasta hace poco tenía expectativas políticas mínimas para los

directores más allá de aspectos relativos a la gestión. Parte de lo que hace que las crecientes expectativas para los líderes escolares sean particularmente desafiantes, es el hecho de que “las fuerzas inequitativas siguen siendo poderosas dentro y fuera del sistema educativo” (Rivas 2015, p. 120) . O, en otras palabras, “los países de América Latina tienen grandes niveles de pobreza y situaciones sociales complejas que condicionan el rol educativo de las escuelas” (Rivas 2015 p. 200).

En este capítulo me refero principalmente a dos cuerpos de investigación. Primero, reviso la base de conocimiento actual plasmada en los artículos de la primera edición especial sobre liderazgo escolar en América Latina, publicada por una revista académica de habla inglesa revisada por pares. Seguidamente, examino la investigación revisada por pares sobre directores noveles. A medida que los formuladores de políticas en la región diseñan nuevas formas de contratar y evaluar a los directores, es fundamental desarrollar una mayor comprensión sobre los desafíos que enfrentan las escuelas y los directores que transitan hacia nuevas escuelas y nuevos empleos. Por último, identifiqué algunas áreas para la investigación continua y el desarrollo conceptual. Después de cada visión general, sugiero formas en que los marcos de investigación y políticas podrían desarrollarse de manera receptiva a los contextos locales, incluidos los contextos de circunstancias desafiantes.

Conocimiento especial en una edición especial

En 2018, *Educational Management Administration and Leadership*, la revista académica de la Sociedad Británica de Administración y Gestión del Liderazgo Educativo, publicó una edición especial revisada por pares sobre liderazgo escolar en América Latina. Yo fui uno de los editores invitados, junto con José Weinstein. Este número especial es la primera oportunidad en que se examina detenidamente el liderazgo escolar en América Latina en una revista académica inglesa. Mi propósito al resumir los artículos en este capítulo es brindar a los lectores no familiarizados con la publicación, una visión general de sus principales aportes y valerme de ellos para sugerir orientaciones para el desarrollo de marcos de liderazgo que se originen en el contexto latinoamericano.

La existencia de una edición especial refleja al menos dos cosas: por un lado, que un tema en particular ha sido escasamente explorado en la base de la literatura genérica, por lo que se necesita el formato de una edición especial para agrupar trabajos relevantes. Por otro lado, indica que hay una audiencia y una comunidad académica comprometidas con el tema.

Los números especiales de las revistas académicas abren nuevas sendas al poner en la palestra estudios que, de lo contrario, podrían considerarse marginales para la base de literatura más amplia, al intervenir en debates generales para dirigir la atención de los académicos hacia un tema específico. La edición especial sobre América Latina surgió como respuesta al llamado de Tony Bush, Clive Dimmock, Allan Walker, Philip Hallinger y Alma Harris, entre otros, para desarrollar una mayor comprensión sobre la forma en que los contextos de las políticas locales, regionales y nacionales influyen en la forma y relevancia del liderazgo escolar en América Latina. En ese contexto, se reunieron artículos cuya amplitud y profundidad reflejan el carácter sustantivo de la labor que se realiza en toda la región.

Visión general de los artículos

La edición especial contiene ocho artículos: dos son revisiones de literatura. La de Flessa et al (2018) muestra que la investigación educativa sobre liderazgo escolar llegó en forma más tardía a América Latina que a otras regiones y que aunque está creciendo, sigue siendo baja si se compara con otras regiones del mundo. También señala que aunque la gama de temas y metodologías de investigación sea diversa y muchos estudios examinan el papel del liderazgo en contextos de alta pobreza (probablemente debido en parte a que esos contextos predominan en la educación pública de muchos países), la base de investigación incluye muy pocos estudios que aborden de forma explícita el liderazgo y la etnia o la *indigeneidad*; o el liderazgo en tiempos de disturbios laborales o sociales.

La segunda revisión de la literatura es de Aravena y Hallinger (2018), que utilizan una metodología particular, como es la revisión topográfica de artículos en revistas académicas de habla inglesa para comprender la producción de cono-

cimiento sobre liderazgo educativo en América Latina. Al igual que Flessa et al, señalan que la investigación en el campo está aumentando: “aunque el volumen de esta literatura latinoamericana es relativamente pequeño, una clara tendencia ascendente en el número de publicaciones da motivos para una visión optimista a futuro” (p. 211). Curiosamente, Aravena y Hallinger también señalan que la mayoría de los artículos en su base de datos examinan la relación entre las características personales de los líderes y su gestión. Ambas revisiones de la literatura señalan que predominan las investigaciones provenientes de Chile. Esto significa al menos dos cosas: que “numerosas sociedades estaban completamente ausentes de la literatura latinoamericana” (p. 219) y que la inversión de Chile, tanto en la política de liderazgo escolar como en infraestructura de investigación para analizarla, la distingue de sus vecinos.

Cuatro artículos son análisis detallados del liderazgo escolar en un contexto local particular. Valiente y colegas (2018) examinan la formación de los directores escolares en Cuba. Su artículo contextualiza el rol del director en un entorno de política educativa muy centralizado pero cambiante y concluye con recomendaciones para una mejor formación directiva. En particular, estos autores abogan por una mayor coordinación en la formación inicial o previa al servicio y, al igual que muchos investigadores internacionales, exigen una mejor *calidad docente* en los programas de formación directiva, en particular, “una estructura organizativa y métodos de enseñanza adecuados para directores escolares en tanto que estudiantes adultos” (p. 275). Santizo y Ortega (2018) examinan la forma en que el cambio de política en 2008 afectó las expectativas de gestión y liderazgo de los directores secundarios de nivel superior en México. Este documento contribuye a nuestra comprensión sobre la relación entre los instrumentos de política centralizados y la forma en que los actores más cercanos al trabajo en terreno se ven afectados por esos cambios. Como lo expresan los autores, “las políticas públicas educativas usan reglas como un medio para comunicarse con los implementadores. Por lo tanto, es importante centrarse en lo que una política pretende comunicar y lo que logra a través de su comunicación” (p. 314). Curiosamente, Santizo y Ortega señalan que el énfasis de las políticas en las competencias y estándares de gestión llevó a los profesionales de la educación a comportarse de manera centralizada, “donde los directores son

los únicos que toman las decisiones” (p. 314). De manera intencionada o no, las políticas llevan a los directores de las escuelas secundarias mexicanas a alejarse de modelos de liderazgo distribuidos y optar por esquemas individuales, poniendo el acento en la autoridad formal en desmedro del esfuerzo colectivo.

Galdames y colegas (2018) examinan el liderazgo de los directores nóveles en Chile. Como señalo más adelante en este capítulo, la base de investigación sobre los nuevos directores coincide pero no es idéntica a la literatura sobre el desgaste del liderazgo y la sucesión del liderazgo, pero todas comparten una preocupación común: en un clima de altas expectativas con respecto a los líderes escolares y un entorno político de reglas cambiantes para su reclutamiento y selección, la investigación que busca comprender cómo las personas nuevas en el trabajo (o nuevas en una escuela en particular) tienen éxito o se enfrentan a grandes dificultades es una contribución significativa. La evidencia de que el liderazgo es importante para la mejora escolar es clara e innegable. Esto es especialmente importante para las escuelas en contextos de alta complejidad socioeducativa. Los directores nóveles en estos entornos requieren apoyos específicos y el diseño de políticas informadas para la investigación requiere estudios como este documento. Como señalan Galdames et al, “las políticas deben contribuir a designar al director adecuado para una cultura escolar específica y proveer los apoyos específicos que aumentarán sus posibilidades de éxito” (p. 332). Elegir al director o directora adecuados es especialmente importante para las escuelas en circunstancias difíciles, “de lo contrario, un director que falla refuerza la creencia de los docentes de que no es posible mejorar, acrecentando el riesgo de que el siguiente director culpe a los docentes por su falta de voluntad” (p. 333).

Romero y Krichesky (2018) realizaron un estudio sobre directores de escuelas secundarias en Buenos Aires. Al analizar las respuestas de una encuesta sobre el vínculo entre el liderazgo y el clima escolar de 82 directores, comprobaron que “los directores dedican casi la mitad de su tiempo a las interacciones con miembros no docentes de la comunidad escolar” (p. 339). Esto tiene grandes consecuencias: primero, se observa una tensión entre el creciente énfasis en el “liderazgo pedagógico” en las políticas educativas a nivel mundial y en la realidad de la labor cotidiana de los directores. En segundo término, las escuelas en que se advierte lo que Romero y Krichesky denominan “climas escolares turbulentos”,

requieren de un tipo particular de liderazgo. Lo llaman “liderazgo interactivo”, un “rasgo reactivo, probablemente dirigido a calmar y apaciguar las vicisitudes causadas por problemas disciplinarios y asistencia a la escuela” (p. 349). Como señalan los autores, la construcción de relaciones entre el hogar y la escuela es una actividad central para los líderes escolares, especialmente aquellos que trabajan en circunstancias complejas. Esto sugiere que el “liderazgo interactivo” merece mayor atención al momento de desarrollar marcos de liderazgo regional.

Los dos artículos finales de la edición especial son exámenes internacionales: uno centrado en el desarrollo del liderazgo, el otro en las prácticas de liderazgo. Weinstein, Azar y Flessa (2018) analizan los datos del estudio TERCE para comprender el nivel de formación que han recibido los líderes escolares en toda la región y el impacto que, según los docentes de sus escuelas, ha tenido en su liderazgo pedagógico. Su conclusión es sorprendente y pone en tela de juicio las inversiones realizadas en la formación de directivos escolares: “El resultado principal de este estudio revela una verdad incómoda. A saber, que la formación de los directores, ya sea en términos de sus niveles formales de estudio o capacitación reciente, no ha incidido por lo general en sus prácticas de liderazgo (según lo informado por los maestros que trabajan con ellos)” (p. 249). Este escaso impacto no se debe a la falta de programas (diplomas, maestrías). Con la excepción de Argentina, los directores han recibido altos niveles de educación previa y posterior al ejercicio de sus funciones. Este documento cuestiona un principio fundamental de la comunidad internacional en cuanto a literatura sobre liderazgo escolar, que afirma que la forma de mejorar las prácticas de liderazgo escolar es con una mayor formación. Como concluyen Weinstein et al, “no basta con mejorar la formación y el desarrollo profesional de los líderes escolares; es necesario crear un ambiente político positivo para el liderazgo escolar que haga que esta capacitación sea más efectiva” (p. 250). Una implicancia expresada en la literatura internacional sobre liderazgo es que para las escuelas ubicadas en contextos de complejidad socioeducativa, una mejor formación y capacitación para los directores resulta determinante. Sin embargo, como sugieren Weinstein y sus colegas en este artículo, la formación del liderazgo por sí sola no es una panacea.

Marfan y Pascual (2018) llevan a cabo un análisis de las prácticas de liderazgo en distintos países de la región para contextualizar mejor la labor de los

líderes escolares en Chile. Al observar la participación de los directores en las prácticas docentes, cuestionan uno de los principios fundamentales del impulso del liderazgo educativo en la literatura global:

Los datos sugieren una influencia del contexto nacional y cultural, así como el impacto de la política educativa en la práctica del liderazgo escolar. Este resultado pone en tela de juicio la declaración de Leithwood et al sobre un repertorio común de prácticas realizadas por casi todos los líderes efectivos, que son sensibles al contexto solo en la forma y el tiempo de su desempeño (p. 295).

Una contribución importante de este artículo es la complejidad que aportan a las recomendaciones sobre políticas de liderazgo que en algunos casos tienden a subestimar la importancia del contexto.

Existen variables macro y micro, como el contexto escolar, la política educativa y la complejidad interna de cada escuela e individuo, que influyen no solo en las prácticas de los directores, sino también en la definición de qué tipo de liderazgo es más efectivo para cada comunidad educativa (p. 297).

Las interrogantes sobre las características del liderazgo también van al meollo del liderazgo en circunstancias difíciles y es poco probable que reciban una adecuada respuesta solo con estudios internacionales.

Lecciones para el desarrollo de marcos de liderazgo local

¿Cuáles son las lecciones para el desarrollo de marcos de liderazgo que toman como punto de partida la experiencia del liderazgo escolar en América Latina? En primer lugar, hay preguntas básicas sobre cómo definir el liderazgo escolar. El liderazgo es influencia, por tanto, ¿en qué procesos escolares se enfoca y debe enfocarse

el liderazgo escolar en las escuelas latinoamericanas? Parece claro, como lo señalan Romero y Krichesky, que una noción basada en el liderazgo pedagógico que pone el acento en un tipo de rol de *coaching* centrado en el docente, descuida la importancia de las relaciones micropolíticas con los estudiantes y las familias en las condiciones de trabajo de las escuelas. También desconoce el rol clave del liderazgo de trabajar de modo eficaz con las autoridades educativas locales (distrito, municipio, entre otros) en los procesos de mejora escolar. Como indican Galdames y sus colegas, “aunque los documentos de política ponen el acento en el rol que desempeña el liderazgo efectivo del director en el aprendizaje, las condiciones que hacen posible dicho liderazgo dependen en gran medida de los gobiernos municipales o del liderazgo de nivel intermedio” (p. 330). La conclusión es que un marco de liderazgo para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas debe incluir no solo el trabajo práctico de los directores en el “núcleo pedagógico”, sino también sus relaciones comunitarias y las relaciones con el distrito escolar.

Segundo, hay una especie de historia “necesaria pero no suficiente” que surge de estos artículos. Las inversiones en formación (Valiente; Weinstein et al) o en prácticas de contratación de nuevos líderes (Galdames et al) no son suficientes para promover un mejor liderazgo porque los líderes operan en sistemas que requieren apoyos y, por tanto, no pueden realizar mejoras por sí solos. También está la interrogante sobre los incentivos creados por las políticas para enfatizar cierto tipo de liderazgo en desmedro de otros al interior de las escuelas. El artículo de Santizo y Ortega es especialmente efectivo al abordar las consecuencias de concebir el liderazgo escolar como un esfuerzo individual y no colectivo o distribuido. Como consecuencia de su análisis deberíamos preguntarnos: ¿quiénes son los “líderes escolares” especificados en varias iniciativas políticas? La conclusión para el desarrollo del marco es que el liderazgo es un recurso para mejorar. El mejor uso de estos recursos incluye, entre otros, el desarrollo de habilidades de gestión para líderes individuales; articular políticas que brinden a los líderes orientaciones y prioridades más claras. Asimismo, apunta a todos los líderes en una escuela, no solo aquellos con cargos oficiales.

Una de las recomendaciones finales de Marfan y Pascual sugiere una senda para el desarrollo de marcos de liderazgo más sensibles al contexto:

Las autoridades nacionales y locales deben garantizar las condiciones para el trabajo colaborativo (como el tiempo, el espacio apropiado y el soporte técnico), para crear comunidades de aprendizaje profesional escolar que puedan realizar investigaciones y experimentos locales sobre las prácticas de liderazgo específicas que podrían mejorar el rendimiento de los docentes y los resultados escolares (p.298).

La noción de que la mejora del liderazgo y la innovación requieren tiempo e investigación para ser sensibles al contexto es valiosa. Ciertamente, sería más fácil entregar una recomendación general y abstracta, pero hay evidencia más que suficiente de que tal enfoque difícilmente podría crear las condiciones para una mejora escolar sostenible.

Nuevos líderes, sucesión de liderazgo y desgaste del liderazgo

Una búsqueda en la base de datos sobre “liderazgo escolar” y “América Latina” desde 2015 revela una importante línea de investigación susceptible de influir en el desarrollo de marcos de liderazgo receptivos e informados por el contexto: los estudios sobre directores noveles. Su importancia estriba en que muchos países en América Latina están operando dentro de una teoría-acción en materia de políticas, que pone el acento en nuevas formas de selección de directores y en la necesidad de orientar la labor de estos nuevos directores en determinadas sendas de mejora escolar. Centrarse en los directores noveles permite a los investigadores evaluar las fortalezas y debilidades de dicha teoría-acción.

Carmen Montecinos y sus colegas han reunido numerosos estudios que buscan comprender cómo las políticas, las historias y lógicas organizacionales y las habilidades personales contribuyen al éxito o fracaso de los líderes noveles en su

labor. Su investigación deja en claro que no son las políticas o las habilidades las que explican el desempeño de los directores, sino la combinación de ambas. Ya se ha descrito un ejemplo de la literatura sobre directores noveles, incluido en la edición especial antes mencionada. En otro ejemplo, Leiva, Montecinos y Aravena (2016) examinan la observación en el aula y las prácticas de retroalimentación de los directores noveles. Concluyen que los directores aprenden en el trabajo. En ese sentido, se percibe un crecimiento y desarrollo año tras año en la forma en que los directores abordan las observaciones, pasando de un enfoque centrado en el docente, a uno en que el énfasis está puesto en cómo los estudiantes se involucran con los contenidos impartidos en el aula. Pero los autores señalan que la habilidad técnica de la observación en el aula no se da en forma aislada, sino que afecta las relaciones centrales y la confianza en la escuela. Por otra parte, no todos los directores tienen la misma habilidad para manejar las implicancias de los nuevos tipos de retroalimentación que se dan en la sala de clases. Abogan por una mayor atención a este tipo de observación, retroalimentación, gestión de las relaciones con los docentes en los programas de formación de directores.

En un artículo en el que se comparan las experiencias de directores principiantes y experimentados en un proceso de sucesión en Chile, Montecinos, Bush y Aravena (2018) encontraron que tanto para los líderes noveles como para los experimentados, las prácticas de los “directores” son particularmente sensibles a la influencia del modelo de gobernanza escolar en que opera un director” (p. 206). Dicho esto, las experiencias de estos directores difieren de manera importante. Al respecto, Montecinos et al (2018) señalan:

Estos dos grupos de directores diferían con respecto a la intensidad con la que señalaron haber experimentado dos grandes tipos de desafíos. Para los directores noveles, las interacciones con instituciones que tienen tutela sobre la labor de los directores (gestión hacia arriba) representan un desafío más apremiante. Para los directores experimentados, las interacciones con los otros actores dentro de la escuela (gestión hacia abajo) constituyen un desafío más serio (p.206).

Montecinos et al (2018) prosiguen:

Mejorar los resultados educativos para todos los estudiantes implica reformas en el trabajo de los directores, concomitantes con políticas que brinden amplitud, profundidad, duración, alineación y coherencia en otros componentes de liderazgo en todo el sistema. ...Mejorar la calidad de las escuelas públicas requiere una revisión exhaustiva de las capacidades de liderazgo, involucrando a todos los actores en este complejo sistema educativo (p. 207).

En otras palabras, una estrategia de liderazgo solo centrada en el director escolar y que no tome en cuenta el sistema dentro del cual este opera puede llevar al fracaso. Como lo afirman Galdames et al en la edición especial, apoyar a los directores nóveles es también un problema de equidad: la rotación de directores en cualquier escuela es deficiente; la rotación en contextos de alta pobreza, como la mayoría de los contextos en que operan las escuelas públicas examinadas por Montecinos y colegas, puede ser peor. Para que las aspiraciones respecto del poder positivo del liderazgo se hagan realidad, los responsables políticos deben mirar más allá del individuo. Leiva, Montecinos, Ahumada, Campus y Guerra (2017) enfatizan este punto en su artículo sobre la gestión educativa de los directores nóveles: mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas requiere inversiones financieras que los directores no pueden hacer por sí solos, ya que las autoridades municipales son las que manejan los fondos. “Para que los directores generen cambios en las condiciones laborales que pueden haber afectado el ánimo de los docentes, los apoyos externos deben ir acompañados de medidas, como objetivos de desempeño, que los fuercen a introducir cambios” (p.8).

Parte de los estudios que examinan la gestión de los directores nóveles también analizan las falencias de los directores. Por ejemplo, Donoso-Díaz y sus colegas (2019) estudiaron a un grupo de directores escolares de Chile elegidos mediante un nuevo proceso de selección, semejante al utilizado en el servicio público, que abandonaron sus funciones antes de finalizar sus contratos. En ese artículo, los informantes claramente señalan que las inversiones en mejora escolar por la vía

del liderazgo escolar no debieran ceñirse a la contratación de nuevos directores; se requieren también cambios en el comportamiento de las autoridades distritales o escolares, porque los tomadores de decisiones a ese nivel pueden elegir (y despedir) a los directores con criterios no pedagógicos. En efecto, el proceso de contratación es importante y debería modificarse para incluir competencias centradas en “el manejo de grupo, de vinculación con la comunidad, de mayor conducción estratégica, incluida su relación con los directivos superiores locales” (p. 26). Pero para que las inversiones en nuevos líderes escolares sean fructuosas, también es necesario que se produzcan cambios en la administración central. Los autores sugieren eliminar parte de la discreción local y vincular la evaluación del director más claramente con criterios de gestión (y no micropolíticos). Como explican:

El problema central que enfrentaron los ex directores fue que el alcalde privilegió criterios contingentes por sobre los educacionales para evaluar la gestión del director y adoptar la decisión de no continuidad, considerando además un lapso de tiempo por lo general insuficiente para poder observar impactos sustantivos en los aprendizajes de los estudiantes. Existe suficiente evidencia respecto de la necesidad de una carrera directiva bien estructurada, con criterios relevantes y objetivables en sus dimensiones fundamentales (rúbricas), que reflejen su trayectoria profesional en este campo, que reduzcan al máximo la arbitrariedad de esta situación y anulen toda discriminación política en esta materia (p.26).

Chile no es el único lugar donde los académicos están investigando sobre los directores noveles. Pineda-Báez y sus colegas (2019) examinaron el fenómeno en Colombia. Al igual que Donoso-Díaz et al, Pineda-Báez señala que desarrollar relaciones de confianza con las comunidades escolares era considerada una habilidad central y obligatoria (no periférica) para los nuevos directores. Los autores se preguntan en qué medida las visiones deficitarias de los directores respecto de sus comunidades escolares determinaron sus enfoques sobre el desarrollo de relaciones. Sugieren que tanto la formación como la socialización organizacional para el trabajo, deberían promover una constante autorreflexión de los directores,

porque esto es necesario para las prácticas de liderazgo en aras de la justicia social. Aunque no se centra específicamente en el liderazgo de los directores nóveles, la investigación de otras jurisdicciones también hace hincapié en la importancia de la construcción de relaciones. Mestizo (2016), por ejemplo, señala que los directores en El Salvador “asignan especial relevancia a las competencias de habilidades sociales” (p.115). Macías y Ramírez (2015) también enfatizan la conexión entre el liderazgo escolar efectivo y la participación comunitaria en Ecuador. Afirman:

Cualquier alternativa de solución que se elabore para contribuir a fomentar el liderazgo pedagógico requiere precisar con exactitud el encargo social, en la interacción con el aula, la familia y la comunidad, de modo que se conozca el conjunto de exigencias que formula la sociedad a la institución docente, para satisfacer las necesidades de la comunidad específica (p. 119).

Cuenca y Cáceda (2017) formulan de manera aún más explícita esta recomendación sobre la conexión con la comunidad para los directores en Perú, cuando observan que las escuelas urbanas y rurales son diferentes y que ambas requieren habilidades antidiscriminatorias e interculturales. Dicho rol debe construirse en la diversidad y en función de los distintos tipos de escuelas del país. Es necesario un rol directivo en las escuelas rurales y que se determine una política educativa clara para dichos establecimientos educacionales la que no puede ser igual que para los colegios de las zonas urbanas. En esa línea, se tiene que adaptar al contexto de las escuelas unidocentes e interculturales bilingües. Así, por ejemplo, en Díaz y Afaro (2008), se plantea que la gestión que deben tener los directores con apertura intercultural debe pasar por una visión histórica crítica sobre las relaciones sociales de discriminación y la estigmatización; la afirmación del derecho de todos a no ser discriminados; el trabajo sobre las propias formas de socialización, reconocimiento y estereotipos; el trabajar concretamente las relaciones entre personas de distintas culturas, en un esquema que interculturalice las mismas relaciones y no se segmenten en unidades “especializadas”. Y, por último, organizarse sobre bases interculturales y métodos que provienen de diferentes culturas (resolución de conflictos, liderazgo, entre otros). (pp.22-23)

En una nota similar, Riley, Montecinos y Ahumada (2017) analizan el trabajo de los directores en escuelas con altos niveles de pobreza, con la noción de lo que llaman “liderazgo del lugar”. Tal liderazgo significa “pensar más allá de los muros de la escuela y hacer conexiones con el mundo exterior y el ámbito más amplio de la vida de los jóvenes. Este estudio refuerza la importancia de una comprensión más matizada del contexto por parte de los directores, que tome en cuenta las circunstancias sociales y económicas que dan forma a las vidas y experiencias de los jóvenes” (p.848). De esto se desprende que no solo el contexto es importante para el liderazgo escolar; un buen liderazgo o un liderazgo efectivo en circunstancias desafiantes pasa por conferirle un lugar central a las relaciones entre la escuela y la comunidad. Esta labor puede ser difícil para los directores veteranos. El hecho de que los nuevos directores la encuentren especialmente ardua no debiera sorprendernos. El desarrollo de relaciones positivas entre el hogar y la escuela aparece en la literatura latinoamericana como un componente central y necesario de las habilidades de liderazgo. Sin embargo, no queda claro en la literatura actual de dónde provendrían los apoyos para adquirir y desarrollar dichas habilidades.

¿Cómo desarrollan los nuevos líderes las habilidades necesarias para su trabajo? Como ya se señaló a propósito de la investigación de Weinstein et al sobre la formación de líderes escolares, según los docentes la formación y el desarrollo profesional no están claramente asociados con comportamientos positivos de liderazgo, por lo que es probable que sea necesario abordarlos de otra forma. Una posibilidad es hacerlo a través de mentores o tutores. Cuéllar y sus colegas (2019) observan que una “buena tutoría” sigue un esquema particular cuando es útil para los nuevos líderes:

- Facilita la reflexión sistemática de los aprendices acerca de las circunstancias de las escuelas y sus actuaciones como líderes escolares
- Acompaña socioemocionalmente a los aprendices en el ejercicio del rol directivo
- Genera relaciones profesionales entre el mentor y el aprendiz basadas en la horizontalidad y la confianza
- Dispone de un diseño formativo flexible
- Cuenta con un espacio protegido

- Aborda y conceptualiza la experiencia de cada aprendiz
- Logra aprendizajes mutuos

También señalan cuatro características de un “buen mentor”:

- Cuenta con experiencia como director, legitimada por el aprendiz
- Posee conocimientos teóricos, procedimentales y estratégicos
- Tiene habilidades interpersonales y cognitivas específicas para el ejercicio del rol de mentor
- Muestra interés y compromiso en la relación de mentoría.

La noción de que la mentoría puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de nuevos directores tal vez obligue a cuestionar una serie de modos actuales de desarrollo de liderazgo. Como señalan Cuéllar y sus colegas, para un óptimo resultado las relaciones de mentoría deben funcionar de manera no jerárquica y a la vez ayudar a los aprendices a comprender y operar mejor en relaciones jerárquicas; requieren confianza e intercambio de información tomando riesgos porque así es como ocurre el aprendizaje, pero hacer públicos los desafíos o flaquezas como líder novel rara vez es recompensado por el sistema. En ese sentido requiere una apertura al aprendizaje por parte del mentor y del aprendiz porque sin un aprendizaje recíproco los programas de mentoría corren el riesgo de simplemente transmitir la práctica *común* en lugar de la práctica *virtuosa*. Aquí también existe una tensión política, porque Cuéllar y sus colegas sostienen que estas relaciones funcionan mejor cuando los participantes son voluntarios. ¿Cuál debería ser el papel de los mandatos políticos?

Lecciones para el desarrollo de marcos de liderazgo local e investigación adicional

La literatura sobre directores nóveles hace referencia a ciertas implicancias en términos de estructura y agenciamiento y un marco de liderazgo sensible al contexto latinoamericano debiera tomarlas en cuenta. Centrarse solo en el reclutamiento y la selección de líderes o en las habilidades y capacidades de los directores

equivale a pensar que el liderazgo para el cambio escolar es esencialmente un esfuerzo individual. Y hay evidencia más que suficiente de que las expectativas crecientes respecto de la compleja labor del liderazgo escolar requieren el aporte de muchas personas. Los directores no operan (ni pueden o deben hacerlo) como agentes únicos de la mejora escolar, por lo que las estructuras que apoyan su trabajo requieren una articulación más clara, incluso en los marcos de liderazgo desarrollados por las autoridades educativas. Desde el punto de vista de la literatura sobre el liderazgo de los directores nóveles, las estructuras políticas actuales que operan a un nivel macro corren el riesgo de subestimar la complejidad de su trabajo cotidiano. Muchos directores consideran que el marco de políticas dificulta su labor.

Por lo tanto, los marcos de liderazgo escolar no deben funcionar de manera aislada respecto de los marcos de liderazgo del distrito o del sistema. Hay aquí una brecha de investigación significativa, si mi impresión sobre la literatura académica latinoamericana reciente es correcta: no encontré ningún estudio empírico que analice *cómo* las autoridades educativas locales o los distritos toman decisiones. La literatura sobre líderes noveles concluye que los distritos deberían tomar mejores decisiones. ¿Qué saben los investigadores sobre las capacidades o prioridades o motivaciones de actores específicos en las autoridades educativas locales? Los investigadores sobre directores nóveles han podido determinar cómo funciona el distrito desde la perspectiva de la escuela hacia arriba. ¿Se está realizando una investigación similar en América Latina que explore cómo se ve la escuela desde el nivel del distrito hacia abajo? Desconozco la respuesta. Existen numerosas investigaciones empíricas sobre el trabajo de los docentes y un número creciente sobre la labor de los directores. ¿Y qué se sabe sobre el trabajo cotidiano de las autoridades educativas locales? Esa omisión me parece significativa. No estoy diciendo que no exista una política que procure abordar el rol del distrito. La desmunicipalización en Chile es un claro ejemplo de reconstrucción de un rol distrital. Mi punto es que, hasta la fecha, esas iniciativas de políticas derivan de las lecciones aprendidas en la literatura internacional más que del trabajo empírico que ha examinado de cerca las políticas y los actores, los incentivos y la toma de decisiones, que operan a nivel de la “oficina central”

en cualquier contexto latinoamericano. ¿Dónde están los estudios sobre toma de decisiones a nivel de distrito por región? El liderazgo es influencia: ¿Cuáles son los procesos mediante los cuales los líderes de la oficina central influyen en el trabajo que realizan los directores? Análisis minuciosos sobre liderazgo en contextos distritales arrojarían luces al respecto.

Una última pregunta planteada por la literatura sobre los líderes nóveles es: ¿cómo deben construirse las capacidades del distrito? Lograr un equilibrio adecuado entre el desarrollo del conocimiento existente dentro del sistema (por ejemplo, a través de tutorías) y el desarrollo del conocimiento a través de expertos externos al sistema (mediante asistencia técnica) es siempre objeto de tensión en el desarrollo profesional del educador. El desafío particular en este caso, en mi opinión, es que el papel del distrito sigue siendo una caja negra porque no ha sido examinado de manera suficiente o sistemática y aún no queda claro si los sistemas tienen la capacidad interna para formar líderes o deben buscar apoyos externos. Comprender el papel del distrito con más investigaciones locales puede contribuir no solo a una mejor comprensión de la gobernanza del sistema escolar sino también del liderazgo escolar.

Conceptos emergentes, conceptos faltantes y conclusión

Confianza

Las investigaciones que intentan comprender las características del liderazgo han analizado el rol de la confianza en la mejora escolar. Existen numerosos estudios internacionales sobre el tema y Weinstein, Raczynski y Peña (2018) han procurado relacionarlos con contextos locales en Chile al examinar la confianza relacional entre los directores y los docentes de escuelas primarias. Una contribución importante de este artículo es la noción de que los directores y los docentes aluden a cosas distintas cuando se refieren a la confianza en la escuela. Las expectativas de rendición de cuentas determinan las opiniones de los directores, pero no necesariamente las de los docentes. Como ellos dicen:

Los directores son responsables de los resultados académicos de la escuela, pero no tienen el poder de tomar decisiones con respecto a la gestión de la escuela o el personal docente. Por lo tanto, los directores valoran (y confían) a los docentes que ayudan a alcanzar los objetivos establecidos para la escuela (que se han internalizado como propios) y cuestionan a aquellos que no trabajan para este fin. Por otro lado, los docentes parecen estar atrapados en otro paradigma, preexistente al escenario actual de rendición de cuentas, donde la benevolencia y la consideración personal se consideraban rasgos decisivos al momento de confiar en los directores (p. 14).

Este enfoque en la confianza es especialmente interesante dada la conclusión de Vaillant y Rodríguez (2016) que utilizaron los datos de PISA 2012 para examinar las prácticas de liderazgo en América Latina. Hallaron que

[...] entre los resultados principales del estudio cabe destacar que, en un número importante de países, los directores no basan sus prácticas en una formulación precisa y por escrito de estándares para la mejora del aprendizaje. Además, parecería que la promoción de confianza y autoconfianza en el profesorado por parte de los directores es excepcional (p.253).

Investigar el rol de la confianza puede ser útil para comprender el proceso de influencia y el cambio escolar, sobre todo porque los líderes en América Latina rara vez trabajan con dicho concepto. Es muy probable que los líderes operen con la confianza (¿cómo podrían no hacerlo?), pero la denominan de otra forma en sus respuestas a las encuestas. Por ejemplo, el estudio de Martínez-Garrido (2017) sobre la influencia del liderazgo escolar en la satisfacción laboral de los docentes, analiza las variables centrales de “ambiente laboral, clima de aula, apoyo de la dirección a los maestros”, pero no menciona explícitamente la confianza. Es muy probable, y así lo confirma la literatura internacional, que estas variables influyan y estén influenciadas por la confianza. En otras palabras, es posible desarrollar una base de conocimiento sobre el tema de la confianza y el liderazgo en América Latina que tome el contexto lo suficientemente en serio como para examinar

cómo influye en esta práctica central de liderazgo. Un punto de partida podría ser el interesante hallazgo del artículo de Weinstein, Raczynski y Peña (2018), en el sentido que la confianza de los docentes entre sí y respecto de su director o directora, no varía según el nivel socioeconómico de la comunidad escolar. Gran parte de la literatura internacional sugiere que la confianza es menor en las escuelas de bajos ingresos. Si esto es diferente en América Latina, algo está sucediendo que merece un análisis más profundo.

Inversión: ¿Mucha o poca?

En la última década se han observado ingentes inversiones en políticas y regulaciones que afectan el liderazgo a nivel escolar en varios países latinoamericanos. Lo que falta, en mi opinión, es una forma de entender el compromiso *financiero* comparativo. En esta era en que los fondos públicos para la educación son limitados, es una realidad de gobernanza que se da por sentada. Los gobiernos no pueden realizar todo lo que quisieran y, por ende, deben tomar decisiones. Cuando esas opciones ponen el acento en el liderazgo escolar, ¿lo hacen a expensas o además de otras inversiones? No tengo idea, porque no he visto ninguna investigación que ponga estas inversiones en un contexto presupuestario. Si comparáramos las inversiones en liderazgo educativo con las que se destinan al desarrollo de la capacidad docente, en un plazo de diez o quince años, ¿qué veríamos? ¿Cuál es la tendencia? Estoy interesado en el liderazgo escolar y he revisado la literatura de investigación educativa de América Latina bajo ese prisma. Pero no es el único problema educativo que enfrentan los formuladores de políticas en la región y sería útil saber con más detalle dónde encaja entre una amplia gama de compromisos financieros y prioridades políticas.

Conclusión

Ahumada, Galdames y Clark (2016), en la conclusión de su análisis cualitativo sobre dirección escolar en circunstancias complejas en Chile, afirman que “es difícil y tal vez imposible entender el liderazgo al margen de su contexto” (p. 277). Prosiguen, afirmando que “la investigación sobre el liderazgo escolar

se enriquecería representando la ‘experiencia vivida’ de los profesionales de la educación y describiendo con precisión las realidades de su labor en determinados contextos” (p. 277). Terminan abogando por una teoría más descriptiva del liderazgo en circunstancias desafiantes porque “si las cosas se describen tal como son, es más probable que haya un acuerdo respecto de los cambios necesarios para crear realidades como deberían ser” (p. 277). Tanto la investigación como la práctica, en América Latina y otros lugares, se beneficiarían de marcos de liderazgo que reconozcan el contexto latinoamericano. Tomando la recomendación de Ahumada, Galdames y Clark como punto de partida, estos marcos se desarrollarían mejor si se examinara preliminarmente la labor cotidiana de los líderes escolares en la región. En este capítulo he intentado contribuir a ese debate tomando la investigación empírica reciente (desde 2015) como base para la construcción del marco.

Sin embargo, debo concluir señalando que el “contexto” nunca es un fenómeno singular. Como afirma Hallinger (2018) en su artículo “Sacando el contexto de las sombras del liderazgo”, existen *varios* tipos de contextos que influyen en el liderazgo a nivel escolar: la mejora institucional, comunitaria, sociocultural, política, económica y escolar. Dicho de otra manera, los directores y otros líderes escolares operan en contextos en los que pueden influir pero que no crearon y en la gran diversidad de naciones latinoamericanas estos contextos generan condiciones específicas para el liderazgo según los lugares.

Para que un marco refleje las realidades escolares de América Latina debe articular la relación entre los líderes individuales y las estructuras dentro de las cuales operan, trascendiendo la noción de la escuela como un sistema en pos de una visión donde las relaciones entre la escuela y el distrito, así como entre la escuela y la comunidad son tan fundamentales como las existentes entre el director y el docente. Un marco ideal de liderazgo escolar para América Latina no debiera tratar las realidades de la diversidad intercultural, multicultural o socioeconómica como *obstáculos* para el liderazgo para la mejora escolar, sino como el contenido inevitable e inesquivable del liderazgo. Como señala Noguera (2006) en su crítica de la visión del cambio educativo de Fullan,

en el nivel más fundamental, los líderes educativos en las áreas empobrecidas deben encontrar la manera de lograr que aquellos que atienden a sus estudiantes, docentes, directores, secretarios y custodios, los traten a ellos y a sus padres con dignidad y respeto ... [Y] los investigadores educativos deben ser una fuente de apoyo para las escuelas que necesitan más asistencia. Rehuir esa realidad o pretender que esos contextos no existen es arriesgarse a ser irrelevante o, en el mejor de los casos, inútil (págs. 131-132).

Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., Galdames, S., & Clarke, S. (2016). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: A Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 264-279.
- Aravena, F., & Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225.
- Cuéllar Becerra, C., González Vallejos, M. P., Espinosa Aguirre, M. J., & Cheung, R. (2019). 'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas*, 18(2), 33-46.
- Cuenca, R., & Cáceda, J. (2017). Ideales normativos, normas y praxis: Patologías sociales sobre los directivos escolares en el Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 5-29.
- Díaz, C., & Alfaro, B. (2008). La formación en gestión de la educación. *Tendencias y experiencias desde los postgrados*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Donoso-Díaz, S., Fernández-Negrete, J. P., & Araya, D. R. (2019). Directors of Chilean public schools selected by high public management removed from office before the end of their term: Lessons for Latin America. *Education policy analysis archives*, 27, 43.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206.

- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318-338.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.
- Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2).
- Leiva, M. V., Montecinos, C., Ahumada, L., Campos, F., & Guerra, S. (2017). Novice principals' instructional management practices in high poverty, low performing schools in Chile. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 3-9.
- Macías, R. D. B., & Ramírez, A. G. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 3(2), 109-120.
- Marfan, J., & Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: Lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 279-300.
- Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-23.

- Mestizo, E. I. (2016). «Nunca pensé en ser directora». La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 115-130.
- Montecinos, C., Bush, T., & Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, 62, 201-208.
- Noguera, P. A. (2006). A critical response to Michael Fullan's "The future of educational change: system thinkers in action". *Journal of Educational Change*, 7(3), 129-132.
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina (The emergence of educational management as a field of study in Latin America). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196-210.
- Pineda-Báez, C., Bernal-Luque, R., Sandoval-Estupiñan, L. Y., & Quiroga, C. (2019). Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialisation perspective. *Issues in Educational Research*, 29(1), 205.
- Riley, K., Montecinos, C., & Ahumada, L. (2017). Effective principals serving in high poverty schools in Chile: managing competing realities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 843-849.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Fundación Cipeec.
- Romero, C., & Krichesky, G. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 339-354.

- Santizo Rodall, C. A., & Ortega Salazar, S. B. (2018). Principals' leadership in Mexican upper high schools: The paradoxes between rules and practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 301-317.
- Torrecilla, M., Javier, F., Martínez-Garrido, C., Hidalgo, N., & Hernández-Castilla, R. (2018). Una rápida mirada al estado actual de la investigación latinoamericana sobre liderazgo y organización escolar a través de los artículos. In *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).
- Vaillant, D., & Zidán, E. R. (2016). Leadership practices for learning in Latin America. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 253-274.
- Valiente Sandó, P., Prada, J. J. D. T., Sarduy, Y. P., & Ramírez, J. G. (2018). The training of school principals: A study in the Cuban context. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 258-278.
- Weinstein, J., Azar, A., & Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226-257.
- Weinstein, J., Raczynski, D., & Peña, J. (2018). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114321

Sobre los autores

DAVID GURR es profesor asociado en liderazgo educativo en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Melbourne, Australia y tiene una experiencia de 40 años en enseñanza secundaria, psicología educativa, supervisión escolar e investigación y enseñanza en liderazgo educativo. Su investigación se centra en explorar las muchas facetas del liderazgo escolar exitoso, incluidas las perspectivas del director, el líder intermedio y el sistema. Es miembro fundador del International Successful School Principalship Project y de la International School Leadership Development Network. Ha elaborado más de 180 publicaciones de liderazgo educativo, realizado más de 180 presentaciones en conferencias internacionales y locales, y ha dirigido o participado en investigaciones subvencionadas por un valor de más de \$26,000,000. David es editor de *International Studies in Educational Administration* y editor asociado de *Journal of Educational Administration*. Gurr recibió la Medalla de Oro del Consejo Australiano para Líderes Educativos en 2014, la distinción más alta en su categoría.

COBY V. MEYERS es jefe de investigación de la Asociación Darden/Curry para Líderes Educativos y profesor asociado de Educación en la Escuela Curry de Educación de la Universidad de Virginia. La investigación del Dr. Meyers se centra en comprender el papel del liderazgo en el sistema escolar, especialmente en el contexto del cambio escolar. Meyers también ha desempeñado un rol destacado en varias iniciativas de cambio escolar, área en la que ha realizado numerosas presentaciones y publicado varios libros, entre ellos (en coautoría) *Turning Around Failing Schools: Leadership Lessons from the Organizational Sciences* [*Transformar escuelas deficientes: lecciones de liderazgo de las ciencias organizacionales*] y artículos de revistas.

DALLAS HAMBRICK HITT es investigadora de la Asociación Darden / Curry para Líderes Educativos y docente en la Escuela Curry de Educación de la Universidad de Virginia. A través de alianzas con el Center on School Turnaround en WestEd y la Wallace Foundation, la doctora Hitt ha centrado su ámbito de investigación en el cambio escolar, específicamente el cambio escolar sostenido, la identificación de un modelo para las competencias de directores abocados al cambio escolar y el liderazgo efectivo para el cambio escolar. Su innovadora investigación sobre cambio escolar y liderazgo apunta a académicos y a profesionales, y ha sido publicada en revistas académicas, capítulos de libros e instrumentos de asistencia técnica.

.....

NICLAS RÖNNSTRÖM es profesor asociado en el Departamento de Educación de la Universidad de Estocolmo, director del Programa Nacional de Formación en Liderazgo Escolar de esa universidad y director científico de un proyecto nacional de desarrollo escolar a gran escala, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Estocolmo y el grupo de investigación SOUL (Organización escolar, mejora y liderazgo) de la Universidad de Estocolmo. Sus intereses de investigación apuntan a la comunicación lingüística, la globalización, el cosmopolitismo, el liderazgo escolar y la mejora escolar. Entre sus publicaciones recientes figuran (en coautoría con Pia Skott) *Managing contexts, mastering complexity - On school leadership in vocational education and training* (2019); *Educational Cosmopolitanism: Complex Capabilities, Institutional Requirements and a Research Stance* [(2019); (en coautoría con Olof Johansson) y *School Leadership Grounded in Research: Examples, Analysis, and Challenges* (2018).

.....

PIA SKOTT es profesora asociada en el Departamento de Educación de la Universidad de Estocolmo. Sus investigaciones se centran en el liderazgo escolar, los sistemas de gestión escolar y la formación profesional de los directores. Actualmente participa en dos proyectos importantes: el proyecto “Aprendizaje sostenible”, en el que trabaja en estrecha colaboración con directores y docentes en dos escuelas de alto desempeño para reducir el estrés y brindar un aprendizaje que promueva la salud, y otro, en el que está analizando cómo las escuelas pueden desarrollar una educación que promueva la salud a través de la coordinación de los directores respecto del trabajo

de los docentes y el equipo multidisciplinario de salud de los estudiantes. También es directora adjunta del Programa Nacional de Formación en Liderazgo Escolar de la Universidad de Estocolmo. Entre sus publicaciones recientes destaca *Managing contexts, mastering complexity - On school leadership in vocational education and training* (2019) (en coautoría con Niclas Rönström).

.....

KAREN SEASHORE LOUIS es profesora de Política Organizacional, Liderazgo y Desarrollo en la Universidad de Minnesota, Estados Unidos. Su trabajo se centra en la mejora y la reforma escolar, la eficacia escolar, el liderazgo en los entornos escolares y la política del uso del conocimiento en la educación. Su libro más reciente con Joseph Murphy es *Positive School Leadership* (2018). Forma parte de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, también se desempeñó como vicepresidenta de la División A y en la Junta Ejecutiva del Consejo Universitario para la Gestión Educativa. Sus distinciones incluyen el Campbell Lifetime Achievement Award de UCEA y una designación como miembro vitalicio del Congreso Internacional para la Efectividad Escolar y la Mejora Escolar.

.....

JOSEPH F. MURPHY es Decano de Educación Frank W. Mayborn y Decano Asociado para Proyectos Especiales en el Peabody College of Education, de la Universidad de Vanderbilt, Estados Unidos. Su trabajo se centra en el ámbito de la mejora escolar, con especial énfasis en liderazgo y política. Se ha desempeñado como administrativo en el sistema educacional público, a nivel de la escuela, el distrito y el estado. Ha colaborado en iniciativas de mejora escolar en 20 estados, con nueve asociaciones y 10 fundaciones nacionales. Recientemente fue evaluado como uno de los dos académicos más influyentes en los Estados Unidos en el ámbito de la gestión educativa en los últimos 60 años. Es ex vicepresidente y miembro de la American Educational Research Association.

.....

MEGAN TSCHANNEN-MORAN es profesora de liderazgo educativo en la William & Mary School of Education en Virginia, EE.UU. Tras catorce años de experiencia como fundadora y directora de una escuela que atiende principalmente a estudiantes provenientes de minorías y familias de bajos ingresos en un sector de

alta vulnerabilidad de Chicago, trabaja en el cruce de la teoría y la práctica para que las escuelas desarrollen su capacidad de atender adecuadamente a todos los estudiantes. Su investigación se centra en los factores que posibilitan el progreso de niños, jóvenes y adultos en las escuelas. Ha investigado sobre la influencia de la confianza, la autoeficacia de los docentes, las creencias de eficacia colectiva, el clima escolar y el profesionalismo de los docentes en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Junto con su esposo desarrollaron el modelo de entrenamiento evocador, un método centrado en el individuo, basado en las fortalezas, para apoyar el trabajo de docentes y líderes educativos. Recientemente, desarrolló la Escala de Escuelas Vibrantes, que evalúa la presencia de mentes despiertas, voces empoderadas y aprendizaje lúdico en las escuelas.

RICHARD NIESCHE es profesor asociado en la Escuela de Educación de la Universidad de Nueva Gales del Sur, en Sydney, Australia. Entre sus temas de investigación figuran el liderazgo educativo, la dirección escolar y la justicia social. En ellos utiliza enfoques críticos sobre el liderazgo educativo para examinar la labor de los directores escolares en escuelas desfavorecidas y cómo estos pueden trabajar para lograr resultados más socialmente justos. Ha publicado sus trabajos en varios libros y revistas académicas y también es el coeditor fundador de la serie de libros “Teoría del liderazgo educativo” con Springer. Su último libro se titula *Social, Critical and Political Theories for Educational Leadership* [Teorías sociales, críticas y políticas para el liderazgo educativo] (2019, Springer).

CRISTOPHER DAY es profesor de educación en la Universidad de Nottingham. También es profesor de liderazgo educativo en la Universidad de Sydney, Australia, y profesor titular de liderazgo educativo, en la Universidad Normal de Beijing, China. Durante los últimos veinte años, ha liderado proyectos de investigación y desarrollo nacionales, europeos e internacionales en las áreas de trabajo y vida de los docentes y liderazgo escolar. Es editor en jefe de ‘Maestros y enseñanza: teoría y práctica’ (TTTP); y miembro de los consejos editoriales de *The British Educational Research Journal (BERJ)*, *Teaching and Teacher Education (TATE)* y *Journal of Educational Administration (JEA)*. Es fundador y director de una red de investigación internacional de 20 países sobre el éxito en la dirección escolar (ISSPP) Sus trabajos han sido publi-

cados en varios idiomas e incluyen: *Teachers' Worlds and Work: Understanding Complexity, Building Quality* [Mundos y trabajo de los docentes: comprensión de la complejidad, calidad de construcción] (2017); *A Decade of International Research on School Leadership* [Una década de investigación internacional sobre liderazgo escolar] (2016); *Successful School Leadership: Lessons from the Field* [Liderazgo escolar exitoso: lecciones del campo] (2014); *Liderazgo escolar exitoso: vinculación con el aprendizaje y el logro* [Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement] (2011); *Resilient Teachers, Resilient Schools* [Maestros Resilientes, Escuelas Resilientes] (2014); *The New Lives of Teachers* [Las nuevas vidas de los docentes] (2010); y *Successful Principalship: International Perspectives* [Dirección escolar exitosa: Perspectivas internacionales] (2007).

ELIZABETH GIL es profesora asistente en el Departamento de Liderazgo Administrativo e Instruccional, en la Escuela de Educación de la Universidad de St. John, en Queens, Nueva York. Con un foco en los contextos socioculturales de la educación, los intereses de Elizabeth Gil en materia de investigación incluyen el liderazgo y la docencia dirigidos a poblaciones escolares cultural y lingüísticamente diversas, las experiencias de esas familias en las escuelas y la participación de la comunidad. También ha realizado investigaciones sobre la influencia de la identidad en las prácticas del liderazgo, la toma de decisiones de los padres en la elección de la escuela y la retención del profesorado en las primeras etapas de la carrera. Su compromiso con las comunidades está relacionado con sus experiencias como docente en escuelas públicas de Nueva York durante más de diez años, donde trabajó con estudiantes, profesores y familias como docente, formadora profesional, mentora y coordinadora de subvenciones. Los trabajos de la Dra. Gil han sido publicados en *Journal of School Leadership*, *International Journal of Leadership in Education*, *Journal of Latinos in Education*, *Education Policy Analysis Archives*, entre otros.

MUHAMMAD KHALIFA es profesor titular de la cátedra Robert Beck en el Departamento de Liderazgo Organizacional, Política y Desarrollo en la Universidad de Minnesota, en Twin Cities. Su investigación versa sobre cómo los líderes de las escuelas urbanas promueven un liderazgo culturalmente receptivo y prácticas escolares no opresivas. Ha escrito numerosos estudios sobre las identidades de los estudiantes minoritarios en la es-

cuela y cómo éstas pueden convertirse en espacios más liberadores para los jóvenes afroamericanos, morenos y minoritarios. Además de su labor previa como educador y directivo de escuelas urbanas en Detroit, ha trabajado con ministerios y organizaciones educativas en África y Asia, ayudándolos a elaborar objetivos y reformas educativas.

Es autor del aclamado *Culturally Responsive School Leadership* [Liderazgo escolar culturalmente sensible] (Harvard Education Press). También es coeditor de otros: *Handbook on Urban Educational Leadership* [Manual de liderazgo educativo urbano], *Becoming Critical: The Emergence of Social Justice Scholars* [Desarrollar la crítica: el surgimiento de académicos en justicia social], y *The School to Prison Pipeline* [La senda de la escuela a la cárcel]. El Dr. Khalifa también ha publicado en las más prestigiosas revistas de educación. Asimismo, ha ayudado a cientos de líderes escolares a través del desarrollo de módulos en línea y la Academia de Liderazgo Escolar Culturalmente Sensible (crsli.org), y diseñado una herramienta integral de “auditoría de equidad” en línea destinada a las escuelas estadounidenses para reducir las brechas en materia de rendimiento y disciplina (ajusted.org).

KARA S. FINNIGAN se unió a la Escuela Warner en 2003 donde hoy es directora del programa de política educativa en el Departamento de Liderazgo Educativo. Combinando enfoques provenientes de la educación, la sociología y las ciencias políticas su investigación se centra en las escuelas y los distritos de bajo rendimiento y el aprendizaje organizacional; la mejora escolar en escuelas sancionadas; el acceso, las oportunidades y resultados para estudiantes de diversos orígenes raciales que participan en la elección entre distritos; las respuestas y la participación de los padres en la gestión de las políticas de elección; la reforma distrital; las políticas de rendición de cuentas; y el rol de distritos y estados en la mejora escolar. Ha escrito varios ensayos sobre escuelas de bajo rendimiento y políticas de rendición de cuentas; elección de escuela; redes sociales, confianza y mejora escolar y distrital y liderazgo directivo, con foco en escuelas que atienden a estudiantes de bajos ingresos y diversidad racial en comunidades urbanas. Ha publicado artículos en prestigiosas revistas especializadas y es autora de dos libros: *Using Research Evidence in Education: From the Schoolhouse Door to Capitol Hill* [Uso de evidencia de investigación en educación: desde la puerta de la escuela hasta Capitol Hill] y *Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts Under Pressure* [Pensamiento y actuación sistémica: mejora de los distritos escolares bajo presión].

ALAN J. DALY Ph. D., es profesor y director de programas de doctorado en liderazgo educativo, UCSD. Su investigación y docencia están marcadas por sus 16 años de experiencia en escuelas públicas en una variedad de roles de instrucción y liderazgo. Su investigación se centra principalmente en el rol de las redes sociales, el liderazgo, la política educativa y las estructuras organizativas y la relación entre estos elementos y el logro educativo de estudiantes marginados. Para apoyar ese esfuerzo, el profesor Daly ha publicado más de 100 artículos en revistas académicas, en su mayoría basados en la teoría y el análisis de redes sociales, cuatro libros (*Social Network Theory and Educational Change*, *Using Research Evidence in Schools*, *Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts Under Pressure*, and *Leading Holistically*.) [*Teoría de redes sociales y cambio educativo*, *Uso de evidencia de investigación en las escuelas*, *Pensamiento y actuación sistémica: Mejorando Distritos escolares bajo presión y liderazgo holístico*], 25 capítulos de libros revisados por pares, y más de 200 artículos en EE. UU. y en conferencias internacionales, la mayoría referidos a las redes sociales. Recientemente obtuvo la beca Fulbright en Nueva Zelanda y Sudáfrica.

.....

JOSEPH FLESSA es profesor asociado y coordinador del doctorado en Liderazgo Educativo y Política, en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, de la Universidad de Toronto. Ha trabajado extensamente en Chile desde 2010 como investigador e instructor en programas de formación profesional para líderes escolares y en la actualidad con líderes educativos. Uno de sus trabajos recientes examina el liderazgo en circunstancias desafiantes y también la gestión educativa comparada. Su artículo, elaborado en coautoría, “Liderazgo escolar en América Latina 2000-2016”, ganó el premio al mejor trabajo de 2018 de la revista *Educational Management Administration and Leadership*. Es miembro de la junta asesora internacional de Gestión en Educación y uno de los editores de la revista académica *Leadership and Policy in Schools*.



¿Cuáles son las características que debiera tener el liderazgo directivo en las escuelas de alta complejidad sociocultural? ¿Qué elementos se mantienen y cuáles son distintivos respecto de la labor directiva en otros contextos? ¿Qué competencias debieran cultivarse y qué prácticas desarrollar para el trabajo en realidades escolares complejas como las de muchos países latinoamericanos?

Descubrir los retos específicos que plantean los contextos de alta complejidad socioeducativa al liderazgo escolar, es la invitación que hace este libro.

Confiado en que pueda ser un apoyo para los directivos actuales o futuros y se transforme también en un material de formación en liderazgo escolar, el texto pone el acento en diversas aproximaciones a los establecimientos que trabajan en situaciones difíciles para desde allí, ver cómo el liderazgo educativo puede desplegar su potencial transformador, precisamente donde más se necesita.

CED
LE CENTRO DE DESARROLLO
DE LIDERAZGO
EDUCATIVO



udp



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO



TALCA
UNIVERSIDAD
CHILE



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO



Ministerio de
Educación
Gobierno de Chile