



Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional

Miguel Ángel Díaz Delgado y Ariadna Veloso Rodríguez,
coordinadores

educación

iisue

Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional organiza distintos posicionamientos teóricos, propuestas metodológicas y resultados de la práctica del liderazgo, emergentes a nivel global, en el campo de la educación y con desarrollo en muy diversos contextos. El libro busca contribuir al conocimiento y revelar los desafíos globales del área, además de abonar a su comprensión y reordenamiento. Para ello, se despliega un ejercicio meta-reflexivo, científico y transformador; un mapeo que demuestra la complejidad y contradicción teórico-metodológica prevaleciente en el liderazgo educativo. Los modelos de investigación incluidos se organizan en cuatro dimensiones, que responden al alcance de sus análisis: 1) globales; 2) de análisis sistémico; 3) de análisis organizacional, y 4) de análisis situado. El libro tiene un enfoque de difusión y divulgación científica dirigido a la comunidad académica y expertos en el área, pero por su procedimiento didáctico, se recomienda también como una orientación para estudiantes en educación e interesados en introducirse en el conocimiento del tema.

Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional

educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional

Miguel Ángel Díaz Delgado y Ariadna Veloso Rodríguez,
coordinadores



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2019

Díaz Delgado, Miguel Ángel, editor. | Veloso Rodríguez, Ariadna, editor.
Modelos de investigación en liderazgo educativo, una revisión internacional / Miguel Ángel Díaz Delgado y Ariadna Veloso Rodríguez, coordinadores.
Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018. | Serie: Colección Educación.

LIBRUNAM 2021654 | ISBN: 978-607-30-2688-8

Liderazgo educativo - Investigación. | Liderazgo educativo - Estudios interculturales. | Cambio educativo - Estudios interculturales.
LCC LB2806.M63 2018 | DDC 371.2—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Esta obra es producto del proyecto de investigación “La formación de líderes. Acercamiento a las prácticas situadas para la creación de espacios compartidos” y contó con el apoyo del PAPIIT IA300618 de la DGAPA de la UNAM.

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Diseño de cubierta
Diana López Font

Formación tipográfica
Juan Carlos Rosas Ramírez.

Edición digital (PDF)
Jonathan Girón Palau

La traducción del inglés al español de los textos “El aumento de la escolaridad en administración educativa y liderazgo en la educación superior en Canadá” y “Principios freirianos de liderazgo: aplicación en un programa educativo progresista para profesores en preservicio en Canadá rural” por Miguel Ángel Díaz Delgado; “El hacer y la formación de líderes educativos en un mundo *glocalizado*: de la convergencia a la divergencia” por Miguel Ángel Díaz Delgado y Miguel Ángel García Meda.

Primera edición: 2019

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán, CP 04510, Ciudad de México.
www.iisue.unam.mx
Tel. 56 22 69 86

ISBN (PDF): 978-607-30-2688-8



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Investigación en liderazgo educativo en el nivel internacional, notas introductorias <i>Miguel Ángel Díaz Delgado</i>	II
Modelos de análisis global	
El aumento de la escolaridad en administración educativa y liderazgo en la educación superior en Canadá <i>Jing Xiao y Paul Michael Newton</i>	33
El hacer y la formación de líderes educativos en un mundo <i>glocalizado</i> : de la convergencia a la divergencia <i>Stefan Brauckmann y Petros Pashiardis</i>	47
Modelos de análisis sistémico	
El liderazgo y la dirección escolares en España-Cataluña: perfiles, funciones y bases para el compromiso <i>Pilar Iranzo García, Marta Camarero Figuerola, Charo Barrios Arós y Juana María Tierno García</i>	85
Dirección escolar y liderazgo pedagógico en España. Un estudio cualitativo en la Provincia de Granada (Andalucía) <i>Paola Ritacco Real y Maximiliano Ritacco Real</i>	95

Modelos de análisis organizacional

Nuevos enfoques de liderazgo para la gestión
del cambio en la educación médica de México
René Cristóbal Crocker Sagastume y Ariadna Veloso Rodríguez 113

Principios freirianos de liderazgo: aplicación
en un programa educativo progresista
para profesores en preservicio en Canadá rural
Paul Orlowski 127

Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas
Óscar Maureira Cabrera y Sergio Garay Oñate 147

Modelos de análisis situado

Un marco conceptual para el estudio
de líderes escolares latinos en México y Estados Unidos
Celina Torres-Arcadia y Elizabeth Murakami 159

Dirección escolar en la reforma educativa,
pautas para la formación en liderazgo.
Estudio de casos en secundarias rurales de Jalisco, México
Miguel Ángel Díaz Delgado y Miguel Ángel García Meda 171

La identidad profesional de la dirección escolar.
Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso
Antonio Bolívar Botía y Maximiliano Ritacco Real 189

Alcances y nuevas preguntas en torno a la investigación
internacional en liderazgo educativo, a manera de colofón
Miguel Ángel Díaz Delgado 209

Siglarío 221

Sobre los autores 225

Este libro es un esfuerzo modesto, pero consistente, por modelar las distintas clasificaciones en el área de investigación y la práctica que recibe el nombre de liderazgo educativo, y por mapear las más recientes investigaciones en desarrollo en el ámbito global.

La obra es producto del proyecto de investigación “La formación de líderes. Acercamiento a las prácticas situadas para la creación de espacios compartidos” y contó con el apoyo del PAPIIT IA300618 de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Las contribuciones a esta obra fueron numerosas, gracias a la decidida colaboración de redes internacionales, como la Red en Liderazgo Interleader. En particular, queremos agradecer el entusiasmo del equipo que preeditó y organizó los trabajos: Alicia Guadalupe González Gómez y Maria Pilar Carrillo Marin, quienes aportaron su apoyo extraordinario durante todo el proceso; además, a Gabriel Ángel Evangelio Alaniz Gómez, Erika Geovana Ortega Zepeda, Daniel Zarco Tavares y Luis Eduardo Esquivel Álvarez, que conformaron el grupo organizador de dicha red y participaron en distintas etapas. Nuestro aprecio para todos los académicos que forman parte de ésta en México, Guatemala, Cuba, Canadá, Estados Unidos y Puerto Rico. Se destaca también el empeño de Katia Marisol Muriello González y Juan Carlos Dávila Gutiérrez, alumnos de la UNAM y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, acompañantes críticos en la edición previa.

Es relevante la confianza de todos los académicos internacionales que enviaron artículos para su evaluación, además de la participación de colegas en universidades de México, Cuba y Estados Unidos, expertos en el área, que contribuyeron como pares ciegos en la etapa de recepción y aprobación de escritos. Sobre todo expresamos nuestra más sincera gratitud a los colegas que decidieron compartir su amplio conocimiento y experiencias en la investigación sobre el liderazgo educativo que se presentan en este libro; la admiración que tenemos por su trabajo de investigación de años es mucha, igual que el aprecio por la generosidad, al hacernos partícipes de su obra, y valoramos inmensamente la posibilidad de seguir aprendiendo de ésta.

Miguel Ángel Díaz Delgado y Ariadna Veloso Rodríguez

INVESTIGACIÓN EN LIDERAZGO EDUCATIVO EN EL NIVEL INTERNACIONAL, NOTAS INTRODUCTORIAS

Miguel Ángel Díaz Delgado

Las teorías del liderazgo no nacen en el campo de la educación, se originan tras extrapolaciones disciplinares. La aplicación más directa de las teorías del liderazgo en el campo educativo se da en la posguerra, en contextos angloparlantes.

Katz y Kahn (1978) sitúan el origen de las teorías del liderazgo educativo en la psicología social; Bass (1986), en el contacto con las ciencias políticas; Pariente (2009) lo posiciona como un área naciente en el campo administrativo, lo mismo que Bolman y Terrence (1991); mientras Lorenzo (1998), Burgess y Newton (2015) sitúan su origen en las teorías organizativas, justo en la intersección entre varias de las disciplinas antes mencionadas.

Hoy en día, el área del liderazgo educativo se encuentra en una etapa de expansión conceptualmente plural y distribuida en el contexto de la era del conocimiento global, en donde más que centrarse a reconocer su origen, se apuesta por el desarrollo de perspectivas, enfoques y métodos de análisis particulares del campo de la educación.

Sin embargo, se reconoce que existe una crítica hacia el área, centrada en sostener que las delimitaciones del liderazgo educativo son difusas; incluso algunas esferas de la academia tradicional, más que observar una ventaja en la transversalidad y vinculación disciplinar, juzga esto como una inconsistencia.

Se suma el hecho de que el concepto de liderazgo es extrapolado sin mediación crítica en el ámbito de la educación —por algunos practicantes— igualándolo con técnicas del mercado (gerencia empresarial), equiparándolo con estrategias para la adhesión de miembros

y voluntades (dirigencia), con estrategias coyunturales (estrategia política); se le confunde también con la gestión de iniciativas para el logro de objetivos grupales (cabildeo), se califica como el acompañamiento al personal y retroalimentación de su desempeño (*coaching*), se difunde como si fuera un área de entrenamiento para el control emocional (técnicas de programación neurolingüística), se le equipara con una táctica de posicionamiento de uno o más miembros prominentes de un grupo con intereses propios (imagen pública) y se le exhibe como un objeto exclusivo de la comunicación efectiva de la organización (estrategias comunicativas).

Las mencionadas técnicas no abarcan metodológicamente ni conceptualizan en su totalidad el liderazgo educativo; en contraparte, se considera que existen ya orientaciones conceptuales y enfoques investigativos, además de escuelas de práctica de esta área, que llevan a pensarla como una alternativa para el análisis y la transformación de las organizaciones educativas.

Gracias a la proliferación de estudios en liderazgo educativo, existe la certeza de que la investigación se da en la convergencia entre las teorías de la administración educativa y las teorías de las organizaciones sociales. Las políticas educativas, el currículo y la dirección de organizaciones son preocupaciones permanentes del área, entendiendo dichos elementos como intersticios para la toma de decisiones y el acceso a las atribuciones —poderes— en lo educativo.

Los estudios actuales sobre el liderazgo describen las relaciones existentes entre la toma de decisiones de los sujetos y su entorno educativo, ahí, en sus organizaciones, por lo que se puede concebir el liderazgo educativo como un área de investigación y de la práctica educativa que analiza las posibilidades de agencia de los sujetos y sus organizaciones educativas en el entramado social.

En su dimensión investigativa, aborda las relaciones entre la voluntad y la acción, sus efectos y las condiciones en que éstas se confeccionan.

Se identifican al menos tres intereses en la investigación del área: a) el estudio de las políticas públicas —para la gobernabilidad— de los sistemas educativos; b) el análisis de las organizaciones educativas y sus agentes en entornos de complejidad, y c) el estudio de diná-

micas escolares en su relación con las comunidades educativas. En su dimensión práctica, aporta a la articulación de iniciativas para la toma de decisiones en estos mismos niveles; sin embargo, el análisis de esta dimensión no es una cuestión que por el momento interese.

Siguiendo con la investigación, en la etapa contemporánea y en el nivel internacional, las miradas pedagógicas y distributivas sobre el liderazgo amplían los agentes y espacio de análisis, al considerar que la agencia como principal fuente de liderazgo no es un elemento exclusivo de quienes toman decisiones o quienes poseen cargos directivos.

Hoy en día, el análisis no se limita a observar el liderazgo como atributo de quienes dirigen, se expande a examinar las relaciones que facilitan, impiden, tensan o condicionan la práctica educativa; estas relaciones pueden ser tanto demarcadoras como potenciadoras de los objetivos organizacionales y de las facultades de los sujetos que ahí conviven.

Los productos esenciales de la investigación sobre el liderazgo educativo pueden ser tanto políticas públicas, modelos de gobernabilidad de sistemas educativos, como propuestas teórico-metodológicas principales, pero no exclusivamente, de puestos directivos, además de proposiciones curriculares enfocadas en las capacidades de dirección y gestión de organizaciones educativas.

Sin embargo, es claro que aún persiste entre los desafíos para el área de investigación: a) el estigma de excesiva tecnificación; b) la necesidad de remarcar las conjunciones y delimitaciones disciplinares de los estudios, y c) una latente simplificación metodológica, incluso desde propuestas de investigación contemporáneas con consistentes revisiones del estado de la cuestión.

Ante el reconocimiento de estos desafíos investigativos, diversos estudios reconocen como punto de partida las agrupaciones en modelos investigativos y de práctica para abonar a su comprensión y ordenamiento, lo cual ha derivado en un interesante ejercicio meta-reflexivo, que generalmente tiene la intención de que la comunidad científica y las comunidades de práctica ponderen su alcance y se observe reflexividad y mediana vigilancia epistémica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975) en los estudios que se realizan.

El libro que se presenta, *Modelos de investigación en liderazgo educativo, una revisión internacional*, pretende lograr tres objetivos específicos: 1) esquematizar el área del liderazgo educativo; 2) difundir conocimiento emergente en liderazgo educativo en el nivel internacional, aportando a la construcción del estado del arte, y 3) dar evidencia de las contradicciones teórico-metodológicas y de la complejidad en el emprendimiento de estudios en liderazgo educativo.

Éste es un esfuerzo —modesto— por reivindicar el área de investigación del liderazgo educativo, presentándola a través de modelos que puedan demostrar su complejidad, que además renuncia a la tentación de reducir las propuestas investigativas y de la práctica a técnicas raudamente aplicables.

Los modelos que aquí se difunden optan por mostrar la complejidad y la contradicción teórico-metodológica de la investigación en el área; característica que acerca el liderazgo educativo más a la idea de la rigurosa producción científica en la educación, que a un compendio de formularios y técnicas para la eficiencia de procesos institucionales.

Hacia la elaboración de este libro, se reconoció que el liderazgo educativo ha permitido construir conocimiento sobre los sistemas, organizaciones escolares, sujetos y grupos que disputan accesos de poder, agencia y de toma de decisión en lo que respecta a la educación; por ello, se planteó desde el comienzo que la composición, alcance y enfoque de los estudios por recibir eran múltiples y diversos.

A sabiendas de la permanente contradicción entre las miradas sobre el liderazgo educativo, el libro exhibe una pluralidad en los estudios —que fueron evaluados por estudiosos del tema en diversos países— dejando en manos del lector la posibilidad de redimensionarla. No obstante, se partió de referencias básicas de ordenamiento que ayudan a esquematizar de qué manera se aborda el conocimiento producido en el área y cómo se agrupa el conocimiento que emerge de ésta; dichas referencias se desarrollan a continuación.

REFERENCIAS IMPRESCINDIBLES PARA AGRUPAR ESTUDIOS SOBRE EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Algunas referencias imprescindibles en el agrupamiento de estudios sobre el liderazgo educativo se encuentran en la obra de Burgess y Newton (2015), quienes sitúan los estudios del liderazgo en su quinta época, asumiendo que los enfoques que prevalecen se agrupan en estudios: a) sociológicos con bases de realismo crítico, el culturalismo que se expresa en propuestas de los pueblos originarios —First Nations, de Canadá, o el taoísmo asiático, por ejemplo— y en la teoría sociocrítica, desde el feminismo, por ejemplo; b) desde la psicología social con expresión en teorías cognitivas y organizacionales y las propuestas no tradicionales de escolaridad, y c) en perspectivas de la administración, con análisis de políticas educativas estructuralistas y de administración racional. El aporte de Burgess y Newton se complementa con la revisión de la ontología de las prácticas proporcionadas por Riveros y Newton (2015), quienes se sitúan en una mirada propia del realismo crítico, definiendo los estudios de liderazgo educativo como aquellos que develan la posibilidad de agencia, tanto de sujetos como de instituciones.

A estas propuestas, se suman Townsend y MacBeath (2011), Davies (2005), Leitwood y Hookins (2017), Gurr (2017), entre otros, que lo definen no como una mera línea de investigación, sino como un área multifactorial y multidimensional. El común denominador de estas propuestas radica en la gran teoría, su análisis puede mayormente ser identificado como una visión posestructuralista; aunque también comparten otro rasgo, que esta posición se origina y desarrolla en espacios académicos, sobre todo de habla inglesa, geográficamente ubicada en América del Norte.

La tendencia posestructuralista se caracteriza por el sincretismo teórico y metodológico, sin necesariamente hacer mediaciones de reflexión epistémica. Hargreaves y Fink (2008), desde Europa Central, también pueden considerarse en esta visión —aunque no comparten espacio geográfico— al estudiar las condiciones “contemporáneas para crear entornos ecológicos” (18) de práctica e investigación sobre el liderazgo.

Eacott (2013; 2015), en contraparte, aporta una revisión crítica del estructuralismo posmoderno. Este autor australiano propone la inseparabilidad de los estudios sobre el liderazgo con la administración y la gestión educativa; de acuerdo con sus propuestas, existen dos grandes enfoques de investigación contemporáneos sobre el liderazgo: el entitativo y el relacional.

Los estudios entitativos se pueden concebir como ejercicios académicos posestructurales, donde la influencia de una entidad superior —generalmente institución— se sobrepone a la de otra entidad menor —institución, grupos o sujetos—. El enfoque se sostiene sobre el supuesto de que pueden ser creados modelos racionales que expliquen cómo la acción decidida de sujetos puede llevar a la consecución de metas comunes, que son predeterminadas por sujetos e instituciones con cierta autoridad —moral o legal e incluso liderazgo legitimado normativamente o basado en competencias— para orientar las prácticas y encargarse de la toma de decisiones.

Hoy en día, los estudios entitativos tienen gran aceptación en el mundo. Las propuestas del International Successful School Principals Project (ISSPP) de Reino Unido, que documentan prácticas de mejora en sistemas educativos internacionales, creando referentes o modelos sistémicos; las de Pont (2008) desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), dedicada al análisis de entidades específicas (políticas educativas de Estados, sistemas educativos nacionales o provinciales, modelos escolares en particular) para su comparación u orientación de otras entidades en proceso de consolidación pueden ser ejemplos con enfoque entitativo de la investigación en liderazgo.

El enfoque entitativo es criticado por Eacott (2015) por desarrollar diseños metodológicos centrados en “entidades”, donde sujetos, instituciones y organizaciones persiguen el logro de objetivos, independientemente de si esa entidad fue la que se planteó lograrlos o su influencia estuvo fuera del alcance; adicionalmente, supone el análisis entitativo como alejado de una realidad social compleja, cambiante y poco predeterminada. Dicho autor propone el enfoque relacional como una inspiración metodológica que se centra en las relaciones y tensiones que genera la interacción —incluso conflictiva— entre los

sujetos y sus grupos, que permanentemente buscan el acceso a la toma de decisiones en espacios educativos.

En el enfoque relacional recobra importancia el análisis del conflicto y el poder (Foucault, 1978; 1994), el hábitus (Bourdieu, 2000; 2007), así como el antagonismo de intereses en el campo educativo. La agencia es también uno de los observables centrales y se entiende como la capacidad de sujetos y sus organizaciones para apropiarse de las decisiones que los determinan y los definen. Este concepto se considera un constructo más crítico que el “empoderamiento”, noción que con frecuencia aparece en las propuestas entitativas.

Evers y Lakomski (1991; 1996; 2000) se adhieren a la construcción de propuestas con enfoques metodológicos relacionales. Así, en conjunto, la investigación desde Eaccott, Lacomski y Evers, además de una lista amplia de teóricos del hemisferio sur angloparlante, conforman la tendencia de análisis sobre el liderazgo educativo, situada en Oceanía especialmente. No obstante, algunos planteamientos del liderazgo relacional habían sido ya abordados desde perspectivas más bien sociológicas en Porter y McLaughlin (2006), Uhl-Bien (2006), Uhl-Bien y Arena (2017) y con amplio desarrollo en investigación universitaria estadounidense cercana a la sociología crítica en las organizaciones educativas.

Para ambas tendencias —angloparlante del Norte de América y del hemisferio Sur—, Greenfield (1975) y Greenfield y Ribbins (1993) se erigen como un referente esencial. Crítico de la administración clásica traída a las instituciones educativas desde la milicia, la política y el mercado global, a Greenfield se le identifica como la cabeza del movimiento teórico “anti-intelectual”, sus aportes contribuyeron a la crítica a la administración —taylorista— clásica que imperaba en el ámbito educativo y aportó discusiones de índole epistémica a las investigaciones contemporáneas en liderazgo educativo.

Ya hablando del ámbito hispanohablante, se puede decir que la discusión sobre las organizaciones educativas había estado más bien centrada en el currículum, como expresión de la pugna de grupos político-sociales en el ámbito educativo, principalmente desde Gimeno (1976; 1988; 1989) y De Alba (1991; 1995); además del análisis crítico de las propiedades estructurales de las organizaciones

aportadas por Santos (1995; 1997). En este contexto, la transición del siglo trajo consigo la búsqueda de análisis organizacional desde las teorías de la gestión educativa (Aguerrondo, 2007; Cassasus, 2000; Namó, 1998; OREALC-UNESCO, 2004).

A la par de los estudios centrados en la gestión educativa, emergían las investigaciones sobre el liderazgo educativo apoyadas en los movimientos para la mejora y la eficacia escolar (Bolívar, López y Murillo, 2013; Hargreaves y Fink, 2008), generados por el contacto entre redes de investigación del Commonwealth y España; en este contexto, el liderazgo se consideraba sobre todo una característica de la gestión en las organizaciones educativas, que permitiría el logro de objetivos de los sistemas educativos.

A mediados de los noventa se inicia una etapa introductoria al área para el ámbito hispanohablante, donde Gairín (1994a; 1994b; 1996), Garín y Pere (1995), Lorenzo (1997; 1998), Bolívar (1997) y Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), entre otros, se constituyeron en la base para estudiar a las organizaciones educativas desde el liderazgo, que se consolida en un contexto pluralizado en el primer decenio del siglo XXI.

De esta manera, en un marco de investigación con corrientes plurales, la investigación hispanohablante se suma al análisis de los procesos interactivos entre los individuos —en sus actos volitivos— y los alcances organizacionales desde el liderazgo educativo, observándole como característica, concepto y objeto de estudio inherente a la dirección y siempre presente en la organización educativa.

Se debe reconocer que el acercamiento a las teorías del liderazgo se favorece —desde los primeros años del siglo XXI— por una corriente de políticas educativas internacionales de origen tecnócrata, que orienta la práctica, sobre todo directiva, bajo las nociones del liderazgo educativo como concepto; no obstante, la investigación encuentra un fuerte desarrollo debido a la colaboración de redes internacionales en el tema, que se inscribe a un movimiento plural de estudios en el mundo.

Algunos ejemplos se encuentran en la Red de Investigación para el Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME), con presencia en España e influencia en Latinoamérica, y especial resonancia en Chile y

Argentina. La red, a cinco años de su nacimiento, ha generado múltiples estudios en escuelas y organizaciones de comunidades autónomas españolas, con un abordaje ecléctico del liderazgo educativo, proponiendo desde Bolívar, López y Murillo (2013) tres orientaciones en los estudios: a) pedagógico o para el aprendizaje; b) liderazgo distribuido, y c) liderazgo para la justicia social.

La investigación en el área en Chile es remarcable, encabeza en número los estudios terminados por año —con 13— de 2014 a la edición de este libro; este país muestra una producción de investigaciones por encima de la media de los demás países latinoamericanos —cinco por país aproximadamente—. Se manifiesta la divergencia entre los trabajos chilenos, unos enfocados en el análisis de prácticas distributivas del liderazgo (Maureira, Monforte y González, 2014; Maureira, Garay y López, 2016; Maureira, 2004) y otros (Garay y Maureira, 2017) generalmente críticos del posestructuralismo *versus* otra corriente centrada en la eficiencia de las prácticas; ambos investigando mayormente la dirección escolar.

La investigación en el área en México apunta hacia dos enfoques investigativos; el sincrético, en que se inscriben estudios desde la Red Internacional en Gestión Educativa (RIGE); mientras el relacional es más trabajado por la UNAM, que recién abre estudios en liderazgo bajo una perspectiva situada (Montenegro, 2001; Sandoval, 2013).

Un caso *sui generis* es el de la Red Internacional en Liderazgo Educativo “Interleader”, integrada por académicos de Canadá, Estados Unidos, Cuba y otros países, que desarrolla programas formativos y difunde la reflexión crítica sobre el tema a través del Simposio Internacional de Liderazgo Educativo (SILED), que se ha desarrollado en dos universidades del Bajío mexicano y en Cuba, reuniendo a la fecha proyectos y académicos de más de 20 países, 30 universidades y 50 instituciones educativas a nivel global. Por cierto, la red gestionó decididamente los aportes para este libro.

La proliferación de estudios sobre el liderazgo educativo y la puesta en práctica de programas formativos cada vez más impetuosa no obsta para reconocer que el desarrollo del tema todavía se encuentra camino a su madurez en el ámbito hispanohablante y, por lo que se concluye, en el estado del arte; aún se observa más una

discusión en el nivel conceptual y metodológico que en el nivel epistémico, como sucede ya en contextos angloparlantes.

En síntesis, pueden encontrarse actualmente tres grandes enfoques de investigación en liderazgo educativo: el sincrético, el entitativo y el relacional; además de dos grandes tendencias: la posestructural de América del Norte y la crítica del hemisferio sur —ambas en contextos angloparlantes—, a lo que se suma la tendencia global de estudios en liderazgo, donde se rebasan las delimitaciones geográficas por la participación en redes internacionales. En esta última tendencia, la investigación en contextos hispanohablantes se posiciona poco.

La investigación en liderazgo educativo se puede extender a la búsqueda de clasificaciones por vinculación disciplinar, agrupamiento en escuelas, metodologías, tipologías de práctica y dimensiones o alcances, y aunque ahondar en ellas no es para este libro una condición imperante, como tampoco lo es generar una clasificación adicional, sí se fomentó que los autores aportaran sus propios referentes de clasificación para diversificar referencias. Esto se notará en cada capítulo.

MODELOS DE INVESTIGACIÓN EN LIDERAZGO EDUCATIVO EN EL NIVEL INTERNACIONAL, UNA CLASIFICACIÓN SIMPLIFICADA

Se parte de reconocer las clasificaciones y los tratados contemporáneos sobre la investigación en liderazgo educativo, centralmente los considerados como posmodernos, de los cuales se reconocen tres enfoques principales: sincrético, entitativo y relacional, tratado párrafos arriba. Se optó en este libro por simplificar la clasificación de los estudios recibidos, reconociendo que ya existen diferentes clasificaciones de la investigación en liderazgo educativo aceptadas en el ámbito académico del área. Esta publicación busca sobre todo una clasificación simplificada que pueda orientar al lector de manera básica hacia la comprensión de los modelos investigativos.

La presentación de los modelos de investigación en liderazgo educativo se muestra a través de cuatro dimensiones que responden

al alcance de sus análisis: 1) los modelos de análisis global; 2) los modelos de análisis sistémico; 3) los modelos de análisis organizacional, y 4) los modelos de análisis situado.

Los modelos globales de análisis de liderazgo son los estudios que abordan dos o más sistemas educativos, sociedades o entidades estatales o gubernamentales; éstos, generalmente de manera comparativa, captan las características de dichas entidades y las desfragmentan, procurando orientar la toma de decisiones en la política educativa. Se incluyen en esta división dos estudios: “El aumento de la escolaridad en administración educativa y liderazgo en educación superior en Canadá”, donde Xiao y Newton (capítulo 1) abordan el incremento de la matrícula en colegios universitarios canadienses en administración y liderazgo educativo; el estudio incluye una revisión global, las aproximaciones a la investigación sobre el liderazgo y la administración, las cuales consideran como parte complementaria en una misma área de estudio, para correlacionar el liderazgo y la administración con la educación superior.

Brauckmann y Pashiardis aportan el texto “El hacer y la formación de líderes educativos en un mundo *glocalizado*: de la convergencia a la divergencia” (capítulo 2), donde muestran los resultados de un estudio a profundidad, desarrollado particularmente en los sistemas educativos de Barbados y Tanzania, ejerciendo un comparativo con los demás países del Commonwealth; el estudio se enfoca en el desarrollo profesional de los directores y su formación en relación con el contexto y las opiniones expresadas por miembros de sus comunidades educativas: profesores y padres de familia, líderes sindicales y directores de escuela.

Los modelos sistémicos, aquéllos cuyo análisis se enfoca en un sistema educativo específico, apuntando al análisis o crítica de su propia constitución tomando como referencia central las teorías de liderazgo educativo, en este libro son representados por los textos de Iranzo y colegas: “El liderazgo y la dirección escolares en España-Cataluña: perfiles, funciones y bases para el compromiso” (capítulo 3), que aborda la formación de directores escolares en servicio; según los resultados finales de la investigación, se puede encontrar en la dirección escolar catalana un perfil masculinizado, que necesita apoyos

tanto profesionales y formativos como laborales para desarrollar mejor el liderazgo pedagógico y distribuido en sus centros.

Paola y Maximiliano Ritacco aportan el estudio “Dirección escolar y liderazgo pedagógico en España. Un estudio cualitativo en la Provincia de Granada (Andalucía)” (capítulo 4), en el cual describen cómo en la región el ejercicio del liderazgo no implica el desarrollo pleno de su dimensión pedagógica, debido a la inercia tradicionalista de la cultura escolar.

En cuanto a los modelos organizacionales de liderazgo educativo, se incluyen investigaciones cuyo análisis se centra en la esfera organizativa; es decir, se estudian grupos con objetivos educativos específicos que actúan en uno o varios sentidos y que observan orientaciones comunes.

Los estudios organizacionales de este libro dan testimonio de dos experiencias académicas de colegas que, a la vez que ejercen un rol como líderes educativos, se asumen como practicantes reflexivos. Su posición como científicos-practicantes en el campo educativo les permite encontrar algunas bases desde el ejercicio del liderazgo en la gestión que desempeñan en sendas actividades organizacionales. Así es como en “Nuevos enfoques de liderazgo para la gestión del cambio en la educación médica de México” (capítulo 5), se proponen algunos lineamientos para redefinir la formación médica desde las organizaciones académicas que trabajan en red; a través de su experiencia y a la luz de la teoría, Crocker y Veloso consideran la gestión y el liderazgo como elementos transformadores de la formación.

En el texto de Orłowski, “Principios freirianos de liderazgo: aplicación en un programa educativo progresista para profesores en preservicio en Canadá rural” (capítulo 6), se analizan las acciones del líder académico en la construcción de un currículum participativo y con visión social. Ambos estudios proponen estrategias desde la alteridad para la construcción de modelos de liderazgo en un contexto del “capitalismo global” o “neoliberalismo”.

En ambos textos se advierte una revisión opuesta al objetivismo de la investigación en liderazgo; el texto de Orłowski no duda de hecho en exhibir cómo las teorías del liderazgo pueden empujar modelos hegemónicos de gestión organizacional a todos los niveles en

los sistemas educativos, por lo que propone a Freire como un referente esencial de la práctica del liderazgo en entornos con objetivos educacionales; por otra parte, el texto de Crocker y Veloso se centra en un proceso de búsqueda alternativa a las metodologías positivistas que priman en la formación médica en México, generando una metodología analítico-reflexiva de la propia práctica del liderazgo, asumiéndose a sí mismo como líder académico de una organización.

Por último, en este apartado, el aporte de Maureira y Garay, “Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas” (capítulo 7), se acerca al estudio de procesos de influencia para el aprendizaje escolar en organizaciones educativas chilenas de alta vulnerabilidad.

El libro se cierra con tres artículos más, que representan estudios situados sobre el liderazgo educativo, entendiendo que éstos atienden a la construcción del conocimiento “parcial y posicionado ya que surge de las características semiótico-materiales de las posiciones y articulaciones [...] en constante transformación” (Sandoval, 2013: 37). La posición de los estudios situados es plenamente contextual, pero su abordaje requiere una comprensión transversal entre lo sistémico y lo situado, entre lo global y la particularidad de los contextos.

Éste es el caso de los estudios de Torres y Murakami (capítulo 8), quienes abordan ontológica, histórica, cultural e identitariamente aspectos de la calidad educativa en contextos vulnerables de Estados Unidos y México, concluyendo que el liderazgo educativo debe extender sus efectos hacia la justicia social y abordarse desde la periferia de los sistemas educativos.

Díaz y García por su parte, en “Dirección escolar en la reforma educativa, pautas para la formación en liderazgo. Estudio de casos en secundarias rurales de Jalisco, México” (capítulo 9), se acercan críticamente a un subsistema educativo en el Occidente mexicano para rescatar las narrativas de directores escolares, quienes exponen los desafíos que enfrentan en la escuela rural en la región de los Altos de Jalisco; concluyen con algunas pautas u orientaciones que considerar por parte de los programas de formación para el liderazgo.

El apartado y el libro terminan con el aporte de uno de los más renombrados exponentes del área en el ámbito hispanohablante; Antonio Bolívar quien, acompañado de Maximiliano Ritacco, es-

cribe “La identidad profesional de la dirección escolar. Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso” (capítulo 10), acercándose al estudio de las identidades directivas como un punto de aporte de la investigación en liderazgo.

**PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS MODELOS
DE INVESTIGACIÓN EN LIDERAZGO EDUCATIVO,
LA REVISIÓN INTERNACIONAL DE ESTE LIBRO**

Para la realización de este libro se convocó a académicos de distintos contextos buscando que sus estudios aportaran referentes teóricos y metodológicos sobre el liderazgo, solicitándoles que colaboraran con estudios que dieran cuenta de la complejidad de la investigación en liderazgo educativo. Se partió de pensar que la formación y experiencia de los investigadores que atenderían el llamado y los contextos de las investigaciones en que desarrollaban su labor ya de por sí garantizaban diversidad en las miradas investigativas.

Con la coordinación y difusión de la red Interleader, se conformó un comité que agrupó a colegas mexicanos, estadounidenses y cubanos, que recibió 23 estudios, provenientes de contextos variados del Norte de América, Europa Central, Oceanía, Asia Oriental y Latinoamérica en una convocatoria cerrada.

Los trabajos recibidos se enviaron a colegas de distintas universidades, principalmente la UNAM, la Universidad de Arizona (UofA, por sus siglas en inglés) y la Universidad Sancti Spiritus (UNISS) para una revisión en dinámica “de pares ciegos”. Como resultado, se aceptaron los 10 trabajos que se incluyen en este libro. Posteriormente, el proyecto se presentó ante la Coordinación Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, donde se realizó un segundo ejercicio de revisión de los textos para dar certeza de rigor y lograr esta obra que está en sus manos.

Se aceptaron investigaciones de colegas de Alemania, Argentina, Canadá, Chile, China, España, Estados Unidos, Grecia, Guatemala y

México, que desarrollan su labor académica en instituciones a nivel global como la Alpen Adria-Universität Klagenfurt (AAUK), Universidad de Granada (UGR), Universidad de Saskatchewan (USASK, por sus siglas en inglés), la Pontificia Universidad Católica (UDEG), la Universidad Rovira i Virgili (URV), la Universidad del Norte de Texas (UNT), Universidad Abierta de Chipre (OUC), la UNAM, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad de Guadalajara (UDEG), el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) y la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).

Los estudios tuvieron aplicación en sistemas educativos del Commonwealth (con enfoque en Barbados y Tanzania), el sistema público de nivel básico en diferentes regiones españolas: programas de formación de directores de Cataluña y escuelas secundarias de Granada, en escuelas de diversas regiones de Chile, en un programa de preparación para el servicio docente en la Universidad del Valle de Fraser (UFV, por sus siglas en inglés) y el posgrado en Administración y Liderazgo Educativo de la USASK; además de la Asociación Nacional de Escuelas de Medicina (ANMED), en contextos educativos considerados vulnerables de Estados Unidos y México, y por último, en el sistema educativo del estado de Jalisco, en el Occidente de México.

El libro tiene un enfoque de difusión científica dirigido a la comunidad académica; pensado en expertos, profesionales, estudiantes, así como en los interesados en el conocimiento del liderazgo en educación.

Los textos buscan contribuir al conocimiento y los desafíos en diversos contextos educativos a nivel global desde el área, así como poner a discusión los supuestos teóricos, diseños de investigación, estrategias metodológicas y resultados obtenidos en la práctica del liderazgo educativo.

El producto es una compilación de resultados de investigaciones y experiencias sistematizadas de la práctica educativa en el mundo que debate acerca de las posibilidades de innovación científica en el área. En última instancia, este libro pretende abrir un diálogo reflexivo, científico y transformador que provoque modos de ejercer el liderazgo educativo auténticos y potenciadores de la mejora educativa.

El libro se recomienda tanto para aquellos que se están introduciendo en el área, desde la investigación y la práctica, como para las miradas expertas que podrían escrutar, a través de ella, la osadía que representa reunir modelos de investigación y experiencias reflexivas en el nivel internacional, buscando aportar al conocimiento en las ciencias de la educación sobre investigación que analiza la agencia de los sujetos y las instituciones y organizaciones educativas, cuya posición les permite cuestionarse sobre sus posibilidades en la toma de decisión, el ejercicio del poder y la construcción de nuevas posibilidades; es decir, el liderazgo educativo.

Se considera con modestia que esta propuesta editorial, lejos de sólo ser una amalgama de modelos de liderazgo educativo, puede considerarse también un muestreo internacional del estado del arte en el área.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, Inés (2007), *Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión*, Buenos Aires, Fundación Compromiso/Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación-UNESCO, pp. 17-42.
- Bass, Bernard (1986), *Leadership and performance beyond expectation*, Nueva York, Free Press, pp. 57-86.
- Bolman, Lee y Deal Terrence (1991), "Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis", *Human Resource Management*, vol. 30, núm. 4, pp. 509-534.
- Bolívar, Antonio, Javier López y Francisco Javier Murillo (2013), "Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación", *Revista Fuentes*, núm. 14, pp. 15-60.
- Bolívar, Antonio (1997), *Liderazgo y mejora de centros educativos*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 25-46.
- Bourdieu, Pierre (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2000), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1975), *El oficio del sociólogo, presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Burgess, David y Paul Newton (2015), *Educational administration and leadership. Theoretical foundations*, Rotterdam, Routledge.

- Cassasus, Juan (2000), *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*, Santiago, UNESCO, pp. 29-93.
- Davies, Brent (2005), *The essentials of school leadership*, Londres, Paul Chapman Publishers.
- De Alba, Alicia (1995), *Posmodernidad y educación*, México, CESU.
- De Alba, Alicia (1991), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, Miño y Dávila Editores.
- Eacott, Scott (2015), *Educational leadership relationality: a theory and methodology for educational leadership, management and administration*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Eacott, Scott (2013), “Research as a political practice: the fallacy of data speaking for themselves”, en Eacott Scott y Richard Niesche (eds.), *Empirical leadership research: letting the data speak for themselves*, Nueva York, Untested Ideas Research Center, pp. 215-229.
- Evers, Colin y Gabriele Lakomski (2000), *Doing educational administration*, Oxford, Pergamon Press.
- Evers, Colin y Gabriele Lakomski (1996), *Exploring educational administration: a theory of administrative practice*, Oxford, Pergamon Press.
- Evers, Colin y Gabriele Lakomski (1991), *Knowing educational administration*, Oxford, Pergamon Press.
- Foucault, Michel (1994), “Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana”, en *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Barcelona, Altaya, pp. 134-151.
- Foucault, Michel (1978), “Curso del 7 de enero de 1976”, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 125-137.
- Garay, Sergio y Óscar Maureira (2017), “Una nueva perspectiva en el estudio del liderazgo escolar en Chile: la distribución de liderazgo en las escuelas a través del análisis estructural y de redes”, en Francisco Javier Murillo, *Avances en liderazgo y mejora de la educación*, Madrid, RILME, pp. 100-103.
- Gairín, Joaquín (1996), *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, Joaquín (1994a), *Estrategias para la gestión del proyecto curricular de centro educativo*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, Joaquín (1994b), *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- Gairín, Joaquín y Darder Pere (1995), *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*, Barcelona, Wolters Kluwer.

- Gimeno, José (1989), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, España, Anaya.
- Gimeno, José (1988), *Currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Gimeno, José (1976), *Una escuela para nuestro tiempo*, Madrid, Morata.
- Greenfield, Thomas (1975), "Theory about organizations: a new perspective and its implications for schools", en Meredydd G. Hughes (ed.), *Administering education: international challenge*, Londres, Athlone Press, pp. 71-99.
- Greenfield, Thomas y Peter Ribbins (1993), *Greenfield on educational administration: towards a human science*, Londres, Routledge Press.
- Gurr, David (2017), "A model of successful school leadership from the international successful school principalship project", en Kenneth Leithwood, Jingping Sun y Katina Pollock (eds.), *How school leaders contribute to student success*, Washington, Springer, pp. 15-29.
- Hargreaves, Andy y Dean Fink (2008), *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo de centros educativos*, Madrid, Morata.
- Katz, Daniel y Robert Kahn (1978), *The social psychology of organizations*, Nueva York, John Wiley, pp. 81-165.
- Leithwood, Kenneth y David Hookins (2017), "Seven strong claims about successful school leadership", *School Leadership & Management*, vol. 28, núm. 1, pp. 27-42.
- Lorenzo, Manuel (1998), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 211-327.
- Lorenzo, Manuel (1997), *El liderazgo educativo en los centros docentes*, Madrid, La Muralla, pp. 24-102.
- Maureira, Óscar (2004), *Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Maureira, Óscar, Sergio Garay y Pablo López (2016), "Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 2, pp. 689-706.
- Maureira, Óscar, Carla Monforte y Gustavo González (2014), "Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 146, pp. 134-153.
- Montenegro, Marisela (2001), "Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social", *Athenea Digital*, núm. 0,

- <<http://atheneadigital.net/article/view/n0-montenegro/17-html-es>>, consultado en mayo de 2010.
- Murillo, Francisco Javier, Raquel Barrio y María Pérez-Albo (1999), *La dirección escolar: análisis e investigación*, Madrid, Centro de Investigación y Docencia Económicas, pp. 81-158.
- Namo, Guiomar (1998), *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, México, SEP, pp. 12-98.
- OREALC-UNESCO (2004), *Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe ¿vamos por buen camino?*, Santiago, pp. 5-34.
- Pariente, José (2009), “Algunas reflexiones en torno al concepto del liderazgo”, en Jessica Mendoza y Laura Garza, *Procesos de cambio y desarrollo organizacional*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 153-189.
- Pont, Beatriz (2008), “School leadership: from practice to policy”, *Journal of Educational Leadership and Management*, vol. 2, núm. 1, pp. 4-28.
- Porter, Lyman y Grace McLaughlin (2006), “Leadership and the organizational context: like the weather?”, *The Leadership Quarterly*, vol. 17, núm. 6, pp. 559-576, <https://www.researchgate.net/publication/247207505_Leadership_and_the_Organizational_Context_Like_the_Weather>, consultado en marzo de 2017.
- Riveros, Augusto y Paul Newton (2015), “Toward an ontology of practices in educational administration: theoretical implications for research and practice”, *New Frontiers in Educational Leadership, Management and Administration Theory*, vol. 47, núm. 4, pp. 330-341.
- Sandoval, Juan (2013), “Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales”, *Cinta Moebio*, núm. 46, pp. 37-46, <<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100004>>, consultado en febrero de 2017.
- Santos, Miguel (1997), *A la luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe.
- Santos, Miguel (1995), *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Málaga, Aljibe.
- Townsend, Tony y John MacBeath (2011), *International handbook of leadership for learning*, Londres, Springer.
- Uhl-Bien, Mary (2006), “Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing”, *The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership*, vol. 17, núm. 6, pp. 654-676, <<http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007>>, consultado en enero de 2017.

Uhl-Bien, Mary y Michael Arena (2017), “Complexity leadership theory: shifting from the industrial age to the knowledge era”, *The Leadership Quarterly*, vol. 18, núm. 4, pp. 298-318, <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/10489843>>, consultado en enero 2017.

MODELOS DE ANÁLISIS GLOBAL

EL AUMENTO DE LA ESCOLARIDAD EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CANADÁ¹

Jing Xiao y Paul Michael Newton

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se explora la manera en que la administración y el liderazgo educativo han adquirido un lugar prominente en la educación superior de Canadá. El argumento central radica en que el área de la práctica en este tema de estudio ha virado del nivel educativo primario al secundario, alcanzando la educación superior. Esto tiene implicaciones para el campo, entre ellas la constitución de departamentos de administración y liderazgo educativo, la revisión de los enfoques epistemológicos existentes y la diversificación de los temas de investigación.

En el presente texto se examinan paralelamente el desarrollo de la administración y el liderazgo educativo como un campo de estudio, además del desarrollo histórico de la educación superior como un tema de indagación. Posteriormente, se discuten algunos temas centrales y enfoques teóricos de la investigación en educación superior con una orientación predominante en el liderazgo y la administración educativa. De manera adicional, se toma en cuenta la conexión epistemológica y la superposición entre el estudio en la educación superior y la administración educativa. El texto concluye examinando las implicaciones del viraje para la investigación, la política y la práctica educativas en Canadá y otros contextos de manera adyacente.

1 Traducción de Miguel Ángel Delgado.

El campo de la administración y el liderazgo educativo ha sido uno de los temas de exploración académica de mayor crecimiento en el ámbito educativo. Hacia las últimas dos décadas, académicos de la administración educativa y el liderazgo han demostrado interés en mapear y definir el área (Allison, 2015; Bates, 2010; Burgess y Newton, 2015; Donmoyer, 1999; Eacott, 2015; Evers y Lakomski, 1991; Oplatka, 2009, 2010). Dichas exploraciones se pueden atribuir a la naturaleza híbrida, como campo de estudio que incorpora a otros dos: estudios organizacionales y ciencia organizacional (Oplatka, 2010). Se pueden encontrar dos caminos básicos a través de los cuales la academia de la administración educativa ha evolucionado en las últimas décadas: epistémico-paradigmático e institucional.

De acuerdo con Donmoyer (2006: 30), el área de la administración y el liderazgo educativo en los últimos 40 años puede ser caracterizado por “grandes carpas políticas”. Esta área de estudio puede ser descrita como una “gran carpa”, en la cual compiten a menudo aproximaciones y perspectivas contradictorias y focos de investigación concurrentes. Donmoyer (2001: 558) establece que “nuestro campo se ha balcanizado y [...] debemos alcanzar un acuerdo básico para tratar [...] con quienes no estamos de acuerdo, con negligencia benigna”; su crítica se basa en una comprensión de la historia del campo, donde las cuestiones de “lo que constituye buena ciencia” son centrales.

Sin entrar en gran detalle, en cuanto a lo que muchos otros estudiosos han argumentado, el área de la administración y el liderazgo educativo ha sufrido cambios considerables con respecto a las perspectivas epistemológicas y ontológicas que han dominado con el tiempo.

Allison (2015) identificó cuatro etapas conceptuales en el desarrollo: 1) iniciación (1880-1910); 2) ciencias prácticas (1910-1950); 3) ciencia teórica (el Movimiento Teórico o Nuevo Movimiento) (1950-1975), y 4) complejidad conceptual (1975-presente). Propuso que la administración educativa se dirigía hacia una quinta edad, que “temía que las reformas probables amenazaran con sacrificar los

últimos cuarenta años de crecimiento hacia la madurez académica en el altar de la conveniencia práctica” (44).

Del mismo modo, Oplatka (2009; 2010) describió la evolución de la administración y el liderazgo educativo como un campo académico a través de un análisis histórico; también identifica los hitos clave en la evolución del campo: la orientación conductista del Movimiento de Teoría (1950-1975), la “Revolución de Greenfield durante la década de 1970” (Oplatka, 2010: 78) y la consiguiente expansión epistemológica. En ambos relatos, el trabajo del estudioso canadiense Thomas Greenfield durante los años setenta es central, ya que interrumpió la dominación positivista y conductista de los años cincuenta y sesenta, sentando las bases para el trabajo posmoderno, fenomenológico e interpretativo de los ochenta y noventa.

Esta breve descripción histórica es útil para entender la evolución del área; sin embargo, es inexacto suponer que las nociones anteriores que lo constituyen en una “buena ciencia” han sido desplazadas por nuevas teorías. De hecho, el enfoque conductista y positivista en la administración de la educación sigue siendo empleado por los académicos, sirviendo como valiosa fuente de evidencia en las comunidades de práctica y para la formulación de políticas. El área es, sin embargo, mucho más diversa con respecto a los enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos que dominaban entre los años cincuenta y sesenta.

Una tendencia evolutiva más reciente en la administración y liderazgo de la educación es el cambio en los objetos de estudio institucionales.

En las últimas décadas, ha aumentado el interés de los estudiosos hacia otros tipos de instituciones. Aunque siempre ha habido un interés marginal en la educación superior, el campo de la administración y liderazgo educativo ha sido pensado, definido y dirigido principalmente por el campo institucional de la educación de nivel primario, conocido en el ámbito norteamericano como “K-12”.

Oplatka (2010) afirma que éste es “un campo académico en el que investigadores buscan explorar fenómenos relacionados con la gestión y organización de escuelas y, en menor medida, de otras instituciones educativas” (174).

Se evidencia la creciente importancia de las instituciones educativas no escolares (particularmente en la educación superior) donde se da muestra del interés por el desarrollo continuo de la administración educativa como área de estudio, además de que se ha testificado en la actualidad un notable aumento en el número de estudiantes de maestría y doctorado —en las dos universidades en las que quienes escriben han estado afiliados: Universidad de Saskatchewan y Universidad de Alberta—, cuyo principal interés es la administración de la educación superior.

Al menos en Canadá, ha habido un aumento en el número de nombramientos de profesores dedicados a la enseñanza y la investigación en la educación superior y una proliferación de libros y artículos de revistas que abordan temas concernientes.

Se suma a la complejidad de esta discusión la incertidumbre sobre si los estudios de administración educativa de educación superior pueden ser tomados en cuenta como objetos del campo de la administración y liderazgo educativo. En las instituciones a las que pertenecen quienes escriben, esta área de investigación ha encontrado un hogar académico en departamentos de educación de adultos y en unidades dedicadas a la política y gobernanza del sector público.

En las secciones que siguen, se discuten las posibles razones por las cuales el estudio de la administración y el liderazgo educativo ha sido adoptado por instituciones de educación superior, explorando las implicaciones posibles para el campo de estudio en expansión, donde la aplicación va más allá de la preocupación tradicional por el nivel primario.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO OBJETO DE ESTUDIO Y SU SURGIMIENTO EN LA ADMINISTRACIÓN Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Con el papel cada vez más importante de las instituciones de nivel superior en el desarrollo económico y social, surgen a mediados del siglo xx la formación y la investigación “sobre” y “para la educación superior”. Se ha hecho evidente que “se necesitaba el conocimiento

de la academia en esta tarea y que los líderes y administradores de instituciones y sistemas requerían conocimientos sobre la expansión del tamaño y el alcance de la empresa [conocimiento] sobre la educación superior” (Altbach, 2014: 1307).

A medida que las sociedades avanzan hacia la economía del conocimiento, hay una demanda creciente de los formuladores de políticas y los profesionales que están interesados en la investigación como base para el desarrollo de políticas y la toma de decisiones.

El estudio de la educación superior se está reconociendo como un área de aproximación académica en constante desarrollo. Granville Stanley Hall (1844-1924) estableció el primer programa y cursos académicos en educación superior en el interior de la Universidad de Clark; desde ahí Hall definió el propósito del estudio del nivel como “la formación de futuros líderes en el campo de la educación superior [...] a través de un muestreo abarcativo, con el fin de aprovechar las experiencias de éxito y fracaso en otros lugares” (Goodchild, 1991: 17). Hall identificó algunas de las cuestiones clave en el estudio de la educación superior, incluyendo la administración de las universidades y los colegios, el liderazgo y la presidencia; la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Desde que Hall desarrolló este primer programa y sendos cursos académicos de educación superior en Estados Unidos, otros países como Canadá y algunos europeos también vieron el surgimiento de su estudio en el siglo xx.

Jones (2012) sitúa en la década de los sesenta el ascenso de la educación superior como campo de investigación y formación en Norteamérica, en Europa se puede situar desde los ochenta (Kehm, 2015).

Aunque los primeros pasos en el desarrollo de la educación superior como área de investigación se produjeron en tiempos muy diferentes en América del Norte y Europa, el terreno común radica en la naturaleza interdisciplinaria de la investigación y de la formación. Como lo describe Kehm (2015), la erudición de la educación superior se basa en teorías y metodologías variadas de disciplinas de ciencias sociales y gran parte de los conocimientos que se desprenden de su estudio se relaciona con teorías en educación, economía y administración pública.

Estudios recientes en la teoría de la educación superior han descubierto un fuerte enfoque en la política del sistema y la gestión institucional (Tight, 2014). Altbach (2014) afirma que el liderazgo académico y la gestión son el foco de estudio de la educación superior y que hay al menos dos horizontes de liderazgo y prácticas de gestión que requieren entender la investigación educativa: 1) los líderes universitarios necesitan conocimientos de liderazgo institucional y habilidades de gestión, y 2) los administradores universitarios de nivel medio requieren capacitación profesional para comprender una variedad de temas, tales como asuntos financieros, servicios estudiantiles, recaudación de fondos y otras tareas de liderazgo y administración dentro de una universidad moderna. Estos factores y requisitos para la formación de líderes académicos y gestores en las universidades han contribuido a la aparición de la educación superior como un tema de estudio y su enfoque predominante en la comprensión de la administración de la educación y el liderazgo.

TEMAS Y APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Eacott (2015) afirma que el campo de la administración y el liderazgo educativo se ha expandido para incluir subdivisiones y generar la convergencia de distintas comunidades académicas. La creciente demanda de programas de educación superior y de acreditación ha contribuido a que esta expansión supusiera un cambio, donde el campo se “organizara en torno a diferentes tradiciones intelectuales, cada una con sus propias comunidades discursivas” (196). Asimismo, la investigación sobre la educación superior se incluye en una amplia gama de disciplinas en humanidades y ciencias sociales: la sociología, la psicología, la educación, la historia, la filosofía, la economía, la ciencia política, la política pública y la administración son campos de investigación aplicados atribuibles.

Brennan (2008) y Teichler (2003) plantean que la investigación sobre la educación superior se define por sus temas de análisis. La naturaleza multidisciplinar de su estudio determina la amplia varie-

dad de áreas temáticas en la investigación. Uno de los ámbitos temáticos más importantes son los aspectos organizativos, que suponen el análisis de la gestión y el liderazgo, además del funcionamiento de las profesiones académicas dentro de la estructura de gobierno de las universidades. También se ha ocupado de cuestiones administrativas, tales como los contextos institucionales para mejorar la gestión y los aspectos financieros, incluidos los costos y la financiación de las instituciones del nivel.

A través de un análisis de más de 500 artículos publicados en 15 revistas especializadas en educación superior en 2010, Tight (2014) sostuvo que la política del sistema y la gestión institucional figuran entre los temas más populares identificados en el análisis de artículos clave de revistas. La investigación sobre la política del sistema en la educación superior importa teorías del capital humano, teoría de actores, indicadores de desempeño y teoría crítica. Particularmente, el estudio de la gestión institucional en la educación superior no sólo encuentra su fundamento teórico en la gestión, el liderazgo, el desarrollo institucional y la estructura educativa, sino que también se adapta a las teorías de la economía de la escala, la eficiencia, el espíritu emprendedor y el gerencialismo.

Kehm (2015) define la investigación de la educación superior como un campo altamente diferenciado, donde cuatro temas han ganado notable importancia en los últimos años: 1) el análisis a nivel de sistema; 2) internacionalización; 3) gobernanza, y 4) gestión y organización. Asimismo, Kehm plantea que los principales temas de la formulación de políticas de educación superior se centran en la “estrategia, estructura, gestión, perfil y posicionamiento de marca” (69) de las instituciones del nivel.

Ante la revisión de estos temas, se ha demostrado que la investigación en educación superior es un área multidisciplinar que contiene una fuerte conexión en la gestión, la organización y el liderazgo; temas genuinos de la administración educativa. También se puede notar que los límites entre la base de conocimientos para la investigación sobre la educación superior y el estudio sobre la administración educativa están difuminados.

Los estudios académicos sobre la educación superior han adoptado e importado inevitablemente teorías en la investigación educativa, que incluyen la administración y el liderazgo. Por lo tanto, el cambio del interés del estudio en administración y liderazgo en educación superior del nivel primario al secundario tiene implicaciones significativas para los focos epistemológicos y tópicos.

UNA DISCUSIÓN SOBRE EL APORTE AL CONOCIMIENTO DESDE LA ADMINISTRACIÓN Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Al igual que el estudio de la administración y el liderazgo educativo, la investigación en educación superior es un campo relacionado con el problema y el objeto que enfatiza la relevancia de su investigación tanto con los tomadores de decisión, como con los profesionales (Kehm, 2015).

La revisión de la literatura sobre investigación y formación en la educación superior demuestra una amplia diversidad de perspectivas epistemológicas y metodológicas. El estado del arte en la investigación entre el nivel educativo primario y la educación superior son paralelos y parece haber pocos cruces entre ambas.

En una revisión de la literatura sobre el liderazgo de los coordinadores de departamentos universitarios, se ilustra el predominio de los enfoques empresariales en instituciones de educación superior (Hoekstra y Newton, 2017), donde parece estar bien desarrollada la aproximación académica que informa a los contextos más amplios en las instituciones educativas; aunque, en contraparte, se presta muy poca atención a las prácticas de liderazgo que apoyan el aprendizaje. Éste puede ser un espacio fructífero para la relación entre los estudios del nivel básico o primario y aquéllos sobre educación superior.

Desde la experiencia de quienes escriben, como miembros de la Facultad de Educación en el Departamento de Administración y Liderazgo Educativo, en la Universidad de Saskatchewan, Canadá, parece claro que existe la oportunidad de aportar al conocimiento de la administración de las instituciones educativas a través de la colaboración entre estudiantes en el nivel primario y la educación superior.

Se observa en los estudiantes de este departamento una diversidad de orígenes, intereses e instituciones educativas de proveniencia. En este contexto, el diálogo lleva a una comprensión más rica de los fenómenos educativos a medida que son comparadas las teorías en las que están entretejidos múltiples entramados institucionales.

Se considera en discusiones académicas que las demandas institucionales hacia los departamentos universitarios de administración y liderazgo educativo que “entrenan” a administradores para ocupar roles específicos dentro de la educación de nivel primario pueden verse afectados negativamente si se amplían los debates con otros contextos educativos. Sin embargo, una posibilidad prometedora para llegar a una comprensión ampliada de la administración educativa es el requisito concomitante de considerar la investigación sobre la educación como una práctica social más localizada en contextos institucionales múltiples.

En este caso, la investigación sobre las transiciones del nivel primario al superior es un ejemplo en el que una reimaginación de las instituciones educativas como agrupaciones conectadas y relacionadas podría conducir a una mejor teoría y a una mejor investigación. Esto implica considerar qué conocimientos específicos son fundamentales en relación con el contexto institucional educativo.

Actualmente, las dos corrientes de estudio: la de educación de nivel primario y la de secundario, están restringidas por límites institucionales, a lo que se añade un escaso diálogo entre académicos y profesionales.

Oplatka (2007: 103), en su participación en el Consejo para la Administración y la Gestión Educativa (CCEAM, por sus siglas en inglés) de 2006, apuntó que

es notable [...] el énfasis en la educación de nivel primario y secundario y la escasa atención a las instituciones de educación superior; una tendencia que también se observó hace dieciséis años “implicando, en cierto sentido, que la Gestión Educativa es más bien un estudio de la administración escolar”.

LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, HOGAR ADECUADO PARA LA INVESTIGACIÓN DE INSTITUCIONES DE NIVEL SUPERIOR

Parece claro que la administración y el liderazgo educativo están experimentando una creciente demanda de investigación enfocada en las necesidades de los profesionales y académicos en la educación superior.

Una de las suposiciones es que la administración educativa es un hogar adecuado para la investigación y el estudio de las instituciones del nivel. Existen asociaciones académicas y revistas dedicadas al estudio de la administración de la educación superior, la gobernanza y el liderazgo que permanecen sin afiliación con asociaciones afines y revistas en administración y liderazgo educativo. Por lo tanto, no es posible afirmar que la investigación sobre este último tema en educación superior esté consolidada en el área de la administración educativa.

La larga historia de la administración en la naturaleza organizacional de la educación puede proporcionar una base y relevancia a la academia de educación superior; su evolución puede generarse cuando la academia especializada redescubra potenciales referencias disciplinarias.

Por otro lado, un diálogo más sólido entre la educación de nivel básico o primario y la educación superior tiene el potencial de proporcionar un campo de estudio más maduro.

Un área amplia e inclusiva de la administración educativa promovería profundas conexiones entre sus subdivisiones, las subespecializaciones y la promesa de compartir los resultados de la investigación con un *continuum* de comunidades de política y práctica.

REFERENCIAS

Allison, Dereck (2015), "Toward the fifth age: the continuing evolution of academic educational administration", en David Burgess y Paul Newton (2015), *Educational administration and leadership: theoretical foundations*, Nueva York, Routledge.

- Altbach, Philip (2014), “The emergence of a field: research and training in higher education”, *Journal of Studies in Higher Education*, vol. 39, núm. 8, pp. 1306-1316.
- Bates, Richard (2010), “History of educational leadership/management”, en Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGraw, *International encyclopedia of education*, United Kingdom, Oxford Press.
- Brennan, John (2008), “Higher education and social change”, *Higher Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 381-393.
- Brauckmann, Stefan y Petros Pashiardis (2016), “Practicing successful and effective school leadership: European perspectives”, en Petros Pashiardis y Olof Johansson, *Successful school leadership*, Londres, International Perspectives, pp. 179-191.
- Burgess, David y Paul Newton (2015), *Educational administration and leadership: theoretical foundations*, Nueva York, Routledge.
- Donmoyer, Robert (2006), “Take my paradigm... please! The legacy of Kuhn’s construct in educational research”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 11-34.
- Donmoyer, Robert (2001), “Evers and Lakomski’s search for leadership’s holy grail (and the intriguing ideas they encountered along the way)”, *Journal of Educational Administration*, vol. 39, núm. 6, pp. 554-572.
- Donmoyer, Robert (1999), “The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998”, en Joseph Murphy y Karen Seashore Louis, *Handbook of research on educational administration*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 25-43.
- Eacott, Scott (2015), “A social epistemology for educational administration and leadership”, *Journal of Educational Administration and History*, vol. 49, núm. 3, pp. 187-195.
- Evers, Collin y Gabriele Lakomski (1991), *Knowing educational administration: Contemporary methodological controversies in educational administration research*, Oxford, Pergamon Press.
- Goodchild, Laster (1991), *Higher education as a field of study: Its origins, programs, and purposes, 1893-1960*, Edmonton, New Directions for Higher Education.
- Gronn, Petter y Peter Ribbins (2003), “Evolving formations: the aking of secondary school principals on selected small islands”, en Petros Pashiardis y Peter Ribbins, *International studies in educational administration, special issue on the making of secondary school principals on selected small island*, Nueva York/Londres, Routledge Taylor/Francis Group, pp. 105-122

- Guba, Egon e Yvonna Lincoln (1994), “Competing paradigms in qualitative research”, en Norman Denzine e Yvonna Lincoln, *Handbook of qualitative research*, California, Thousand Oak, pp. 105-117.
- Jones, Glen (2012), “Reflections on the evolution of higher education as a field of study in Canada”, *Higher Education Research & Development*, vol. 31, núm. 5, pp. 711-722, <<https://doi.org/10.1080/07294360.2012.714747>>, consultado el 21 de abril de 2016.
- Hallinger, Phillip (2003), “The emergence of school leadership development in an Era of Globalization: 1980-2002”, en Phillip Hallinger, *Reshaping the landscape of school leadership development: A Global Perspective*, Lisse, Swets and Zeitlinger Publishers, pp. 3-22.
- Hoekstra, Annemarieke y Paul Newton (2017), *Departmental leadership for learning in vocational and professional education*, Edmonton, Springer.
- Huber, Sthepan y Michael West (2002), “Developing school leaders: a critical review of current practices, approaches, and issues, and some directions for the future”, en Kenneth Leithwood y Phillip Hallinger (ed.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 9-15.
- Kehm, Barbara (2015), “Higher education as a field of study and research in Europe”, *European Journal of Education*, vol. 50, núm. 1, pp. 60-74, <<http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12100>>, consultado el 23 de junio de 2016.
- Otunga, Ruth, D.K. Serem y Jonah Kindiki (2008), “School leadership development in Africa”, en Jacky Lumby, Gary Crow y Petros Pashiardis (eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders*, Reino Unido/Nueva York, Routledge, pp. 43-60.
- Oplatka, Izhar (2010), *The legacy of educational administration: a historical analysis of an academic field*, Nueva York, Peter Lang Publishers.
- Oplatka, Izhar (2009), “The field of educational administration: a historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards”, *Journal of Educational Administration*, vol. 47, núm. 1, pp. 8-35.
- Oplatka, Izhar (2007), “The scholarship of educational management: reflections from the 2006 CCEAM conference”, *International Studies in Educational Administration*, vol. 35, núm. 1, pp. 92-104.
- Pashiardis, Petros y Jan Heystek (2007), “School improvement — it is achievable: A case study from a South African School”, en Cynthia Szymanski y Kagendo Mutua, *Research on education in Africa, the*

- Caribbean, and the Middle East* Charlotte, North Carolina, Information Age Publishing, pp. 41-60.
- Pashiardis, Petros y Stephan Brauckmann (2008), "Evaluation of school principals", en Jacky Lumby, Gray Crow y Petros Pashiardis (eds.) s, *International handbook on the preparation and development of school leaders*, Nueva York, Routledge, pp. 260-270.
- Southworth, Geoff (2002), "Lessons from successful leadership in small schools", en Kenneth Leithwood y Phillip Hallinger, *Second international handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 451-475.
- Teichler, Ulrich (2003), *The future of higher education and the future of higher education research*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Tight, Malcolm (2014), "Discipline and the theory in higher education research", *Research papers in education*, <<https://doi.org/10.1080/02671522.2012.729080>>, consultado en mayo de 2015.

EL HACER Y LA FORMACIÓN DE LÍDERES EDUCATIVOS EN UN MUNDO *GLOCALIZADO*: DE LA CONVERGENCIA A LA DIVERGENCIA¹

Stefan Brauckmann y Petros Pashiardis

INTRODUCCIÓN

Tanto en el nivel global como local, existe un creciente reconocimiento de la importancia del liderazgo escolar para apoyar el cambio y proveer una educación de calidad. El liderazgo escolar ha sido identificado por un gran número de investigadores como un elemento clave en la efectividad de las organizaciones educativas.

La preparación y formación para el liderazgo se han convertido en áreas prioritarias para quien hace políticas públicas; muchos países se concentran en proveer oportunidades de entrenamiento y desarrollo profesional apropiadas para quienes aspiran o ya son líderes escolares.

Estudios internacionales revelan un patrón o tendencias hacia proveer formación en liderazgo escolar alrededor del mundo, debido a que las necesidades de desarrollo profesional de los líderes escolares se determina por dimensiones relacionadas con las respectivas características de los esquemas de entrenamiento, tales como: patrones de previsión, características de diseño de los programas y las áreas de liderazgo en necesidad de mejora.

Es esencial revisar la literatura en cada uno de estos aspectos para poder obtener un punto de vista holístico sobre el tipo de formación profesional que necesitan los directores para ser capaces de reafirmar la calidad de sus escuelas; es necesario fijar los objetivos para el entrenamiento de líderes escolares.

1 Traducido por Miguel Ángel Díaz Delgado y Miguel Ángel García Meda.

Un problema común es la proyección de objetivos irreales o inconsistentes, además de la discrepancia entre los objetivos, estrategias y compromisos de financiamiento cuando se trata de proveer liderazgo educativo. La clave es reconocer que ningún conjunto de competencias administrativas u organizacionales serán efectivas en todas las escuelas y contextos sociales. Por lo tanto, es importante contextualizar las políticas de liderazgo escolar y sus prácticas, así como dejar que los líderes escolares expresen sus propias necesidades profesionales, ya que ellos no están en una organización estática, sino en una organización de aprendizaje en continuo desarrollo.

En el contexto de los desafíos de formación en liderazgo que afectan las políticas educativas, así como sus prácticas, se seleccionaron algunos hallazgos empíricos del estudio “Proyecto del Commonwealth en el desarrollo y evaluación de liderazgo en educación”² (Co-LEAD, por sus siglas en inglés) para poder identificar las necesidades de formación de líderes escolares en los países que la conforman.

DESAFÍOS TRANSNACIONALES Y CONCLUSIONES SOBRE LA AGENDA DEL LIDERAZGO ESCOLAR (DEMANDAS POLÍTICAS)

Ante el complejo y cambiante contexto educativo, el liderazgo escolar ha atraído mayor atención de quienes desarrollan las políticas públicas. Se han acrecentado las expectativas sobre los directores escolares, requiriéndoles mejores resultados académicos y de actuación.

Estudios sobre la efectividad escolar y sobre la mejora educativa han demostrado la importancia del rol del directivo en la vida escolar.

2 Este documento se basa en los resultados cuantitativos y cualitativos de un estudio de evaluación de las necesidades de liderazgo escolar realizado por el profesor Petros Pashiardis (Universidad Abierta de Chipre), como investigador principal, y el profesor Stefan Brauckmann en seis países del Commonwealth. Este estudio de evaluación de las necesidades de liderazgo escolar fue encargado por el Commonwealth. Todas las opiniones expresadas son las de los autores y no representan en modo alguno las opiniones del Commonwealth.

La evidencia sugiere que su papel es de hecho crucial para mejorar los logros académicos de los estudiantes. Existe acuerdo acerca de la necesidad de tener líderes escolares que demuestren capacidad para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que toma lugar en sus escuelas.

El reporte de Educación para Todos (EFA, por sus siglas en inglés), del año 2009 titulado “Superando la desigualdad: porque la gobernanza importa” señala que un entorno educativo efectivo reside en infraestructura básica, formación profesional (en lo que el escrito hace énfasis), maestros motivados, suficiente tiempo de instrucción y recursos, el uso del monitoreo de desempeño, evaluación y un adecuado financiamiento (UNESCO, 2008). Un reporte de la OCDE sobre políticas docentes [“Los maestros importan: atraer, desarrollar y retener maestros efectivos” (OCDE, 2005)] ha enfatizado que las estrategias para mejorar la calidad de los líderes escolares debe ser un elemento central en cualquier plan nacional que busque la mejora de la enseñanza.

El Commonwealth ha expresado también su opinión al respecto, destacando que los directores y otros líderes escolares son responsables de crear las condiciones, en las cuales el docente pueda tener un mejor desempeño, lograr la satisfacción laboral y continuar su desarrollo profesional.

Un número creciente de países alrededor del mundo —sin importar su afiliación organizacional internacional— están luchando por atraer postulantes bien calificados a sus puestos de liderazgo. A pesar de los roles cambiantes y expectativas más elevadas sobre los líderes escolares, parece que la mayoría recibe poca preparación formal o estructurada para el puesto. En resumen, se plantean preocupaciones acerca del reclutamiento, desarrollo y apoyo a líderes en las escuelas.

El resultado de estas dos tendencias internacionales se encamina a que, un creciente reconocimiento del desarrollo profesional de los líderes escolares podría contribuir significativamente a la mejora de sus prácticas. Ello aumenta las preocupaciones del reclutamiento, formación y apoyo efectivo a líderes en las escuelas.

Como una política de respuesta a los desafíos, los ministros de Educación del Commonwealth no sólo han enfatizado la necesidad de la mejora del liderazgo escolar como un camino para aumentar la efectividad escolar y lograr un desempeño de calidad, sino que han concluido —en particular en la 15^o Conferencia de Ministros de Educación del Commonwealth en 2003— que a los aspirantes a líderes se les debería de proveer con oportunidades de entrenamiento, *coaching* en liderazgo y habilidades de administración (Commonwealth Secretariat, 2003). Aunado a eso, la discusión de la XVI Conferencia de Ministros de Educación del Commonwealth de 2006 arrojó la siguiente recomendación:

Debido a que los directores escolares son clave para facilitar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje que toma lugar en sus escuelas, el desarrollo profesional de los líderes escolares a través de una cualificación de directores contextualizada debe ser un enfoque adoptado más ampliamente entre los estados miembros (Centro de Cirugía Especial de México-CCEM, 2006: 3).

Llamados similares fueron reiterados en las reuniones siguientes de ministros en 2009, 2012 y 2015. Durante la última reunión en las Bahamas fue gratamente enfatizada una vez más la importancia del liderazgo escolar. En otras palabras, se ha encontrado en cuáles condiciones los líderes escolares pueden desempeñarse bien, lograr satisfacción laboral y continuar desarrollándose profesionalmente.

RESPUESTAS INTERNACIONALES A LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO

Muchos países se han percatado de la importancia de invertir en sistemas de soporte para el liderazgo escolar. Quienes desarrollan las políticas públicas en Europa, Norteamérica y Australia han lanzado programas diseñados para apoyar la formación en liderazgo en la educación (Hallinger, 2003); principalmente en Estados Unidos, respondieron de forma temprana al llamado para la formación en liderazgo escolar.

En la mayoría de los estados de la Unión Americana, desde los ochenta es requisito haber obtenido una maestría en administración escolar antes de aplicar para un puesto de liderazgo. En el Reino Unido, la evidencia de supervisión producida por la Oficina para los Estándares en Educación (Ofsted, por su acrónimo en inglés) ha guiado el trabajo del gobierno para identificar y preparar a los candidatos y a los directivos experimentados, así como a establecer el Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar (Southworth, 2002). Se ha introducido la Cualificación Nacional para Directores en Servicio (NPQSH, por sus siglas en inglés) para los candidatos a directores para el desarrollo de la práctica directiva (Weindling y Dimmock, 2006; Briggs, Bush y Middlewood, 2006). Además, en Hong-Kong los candidatos a directores deben adquirir una Certificación para Directores (CFP, por sus siglas en inglés) para poder cumplir con los requerimientos del puesto, mientras que a los directores en servicio se les requiere un programa continuo de formación por un ciclo de tres años (Wong, 2006). En Ontario, Canadá, los candidatos a directores deben conseguir el Programa de Cualificación de Directores (PQP, por sus siglas en inglés) que se ofrece en diez universidades en Ontario (Huber y West, 2002). En Suecia, los directores escolares deben completar satisfactoriamente un programa de tres años durante el inicio de su gestión para poder permanecer en el puesto. Éstos son sólo algunos ejemplos del aumento de atención que ha recibido la formación de los directores alrededor del mundo.

PREPARACIÓN Y FORMACIÓN EN LIDERAZGO, ÁREA PRIORITARIA DE PREOCUPACIÓN

Algunos países —la mayoría en vías de desarrollo—, a pesar de haber dado pasos hacia delante, aún están muy por detrás en materia de liderazgo escolar. Pheko (2008), al referirse a Botsuana, enfatiza que no hay una política de entrenamiento formal en liderazgo escolar mientras que Bush y Oduro (2006) plantean que la preparación y el entrenamiento es bajo en la agenda de la mayoría de los países africanos.

En muchos países, los directores son elegidos con base en criterios irrelevantes o insuficientes; por ejemplo, son electos con base en su historial de docente, en lugar de sus habilidades directivas. Decidir sólo con base en la enseñanza ocasiona que los líderes escolares se sientan mal preparados para proveer liderazgo, ya que el criterio con el que fueron electos no está directamente relacionado con sus nuevos deberes como cabeza escolar (Pheko, 2008). De acuerdo con Pashiardis (2014), el ser competente en el salón de clase es esencial, pero no una característica definitiva para un director. Otras habilidades y conocimientos igual de importantes son necesarios para un liderazgo escolar efectivo. Investigaciones en Ghana mostraron que la mayoría de los directores fueron designados con base en sus años de servicio y experiencia sin mayores calificaciones académicas (Oduro y Macbeath, 2003). Aún más, en Nueva Guinea la elección de directores estaba también basada en conocidos (Lahui-Ako, 2001; Miller, 2013). Esta situación parece tener un efecto negativo en el clima laboral entre maestros y directores en las escuelas.

La carencia de motivación y compromiso de líderes escolares, ya sea por una falta intrínseca o extrínseca, tendrá un papel clave en los resultados de la búsqueda por la mejora. Si el marco de un sistema efectivo falla, entonces el liderazgo efectivo no se puede desarrollar como una coproducción institucional y pedagógica, dos unidades separadas de acción que apuntan en direcciones diferentes. La formación en liderazgo, como un prerrequisito, puede contribuir a mejorar las escuelas a través de una mayor profesionalización del puesto, mayor satisfacción de los directores en su trabajo y posiblemente a incrementar el número de candidatos a esos cargos.

No existe una receta para proveer oportunidades de desarrollo para los líderes, pero sí un amplio rango de posibilidades que se pueden centrar en factores contextuales a nivel de un país, región, localidad o escuela; se requieren espacios formativos que puedan responder a las necesidades y al contexto. Como resultado, es imperativo indagar continuamente acerca de las necesidades de los directores en su desarrollo profesional para así determinar la forma y el contenido curricular para el desarrollo del liderazgo. Los programas

académicos deben tomar en cuenta evidencia científica de los estudios en las necesidades de los líderes escolares y reflejar las características de cada líder en su contexto. De esta forma, los directores pueden estar preparados con conocimientos relevantes, habilidades y actitudes para poder hacer frente a los desafíos del rol que tienen que desempeñar (Lahui-Ako, 2001; Miller, 2013).

EVIDENCIA DE LAS NECESIDADES PARA LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES ESCOLARES, CON BASE EN LA INVESTIGACIÓN

Con base en el cuerpo de literatura acerca de las necesidades para el desarrollo profesional de los directores, surge un número relevante de sugerencias. Primeramente, la formación en liderazgo debe ser provista antes de aplicar al puesto (Bush y Heystek, 2006; Pashiardis y Heystek, 2007). Muchos países parecen ser negligentes ante esta importante dimensión del desarrollo directivo, lo que deja a los futuros líderes mal preparados para sus deberes. Prever una adecuada preparación *a priori* puede disminuir en los directores el *shock* de la transición y, así, facilitar su socialización en el ambiente escolar bajo su nuevo rol.

La formación profesional también debería continuar después de aplicar al puesto, de forma que se apoye a los directores a enfrentar los diversos desafíos que encuentren en sus escuelas. Para estos efectos, hay una necesidad de establecer entrenamiento con relación a las diferentes etapas del liderazgo, una vez que los directores han sido evaluados de manera formativa y hayan tenido alguna capacitación para sus necesidades específicas (Pashiardis y Brauckmann, 2008). Para ilustrar este punto, las necesidades de desarrollo profesional de directores principiantes y experimentados no pueden considerarse idénticas. Con respecto al contenido del desarrollo del liderazgo, la preocupación que más surge en las investigaciones es la práctica del liderazgo pedagógico/instruccional (Brauckmann *et al.*, 2016). La importancia que atañe a esta dimensión del liderazgo puede ser atribuida al hecho de que la centralidad de las escuelas está relacionada

con la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Hale y Moorman (2003: 19):

los líderes institucionales y de política deben recordar que el quehacer de las escuelas es la enseñanza y el aprendizaje, que todas las políticas educativas deben contribuir al logro de los estudiantes y toda preparación de programas debe desarrollar líderes escolares que puedan proveer liderazgo pedagógico.

Los líderes escolares con experiencia parecen necesitar más entrenamiento en liderazgo instruccional y estratégico; mientras que los líderes escolares que inician parecen necesitar entrenamiento en aspectos técnicos, como la administración financiera.

Las diferencias encontradas en etapas de la carrera directiva deben tenerse en cuenta en cualquier esquema de capacitación que se les oferte. Otros aspectos importantes que necesitan ser incluidos en el proceso de desarrollo de programas formativos de liderazgo tiene que ver con la mejora de las prácticas educativas, planeación estratégica, administración de recursos humanos y financieros. El énfasis puesto en cada una de estas áreas debe depender de las necesidades particulares de cada individuo y el contexto de la escuela.

Con miras a cómo deben ser los programas de entrenamiento en general, parece que hay una necesidad por combinar un número de métodos: tradicionales, en programas basados en cursos que tiendan a ser teóricos y que por ende deban ser complementados con prácticas como la basada en la solución de problemas; la mentoría y *coaching*, trabajo de pares, así como actividades de aprendizaje experienciales. Estas experiencias de aprendizaje apuntan a proveer un enfoque más auténtico al mundo real de desafíos que enfrentan los directores.

Un estudio de requerimientos debe tratar de combinar las necesidades desde un punto de vista de la administración y del sistema, que tiene que ver con las prioridades tal como son percibidas en el nivel institucional.

EVIDENCIA SOBRE LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES ESCOLARES, CON BASE EN LA PRÁCTICA

Para poder identificar los factores que faciliten a gran escala la formación para el liderazgo escolar, que sea atractivo y efectivo, deben tomarse en cuenta las necesidades de preparación individuales que empaten con las prioridades y necesidades de la organización y las necesidades de formación que respondan a las demandas de las políticas desde el punto de vista de la calidad.

Los programas formativos en servicio deben ser fijados y llevados acorde con las necesidades expresadas por los directores. Las mencionadas necesidades de formación pueden ser determinadas por aspectos contextuales dentro de la escuela que cada líder opera; por ende, sistemas de apoyo y desarrollo profesional que están caracterizados por un grado mayor de sensibilidad contextual/situacional pueden eventualmente acrecentar la aceptación y el involucramiento de los líderes escolares, considerando los nuevos roles y responsabilidades (especialmente cuando se refiere a la calidad del liderazgo pedagógico). Los líderes escolares necesitan estar mejor preparados para diferentes escenarios contextuales, lo que puede lograrse con proveerles diferentes habilidades de bosquejo o mapeo institucional.

ESTUDIO TRANSNACIONAL PARA EVALUAR LAS NECESIDADES DEL LIDERAZGO ESCOLAR: EL PROYECTO CO-LEAD

Con base en los desafíos tocantes a la formación en liderazgo, el Commonwealth auspició el estudio “Proyecto del Commonwealth en el desarrollo y evaluación de liderazgo en educación”. El objetivo central del estudio fue identificar las necesidades de formación de los líderes alrededor de los Estados libres asociados, para proveer algunas respuestas a las interrogantes abajo mencionadas —y más específicamente a las necesidades de desarrollo de los directores escolares—. La investigación en estas áreas es escasa, en especial en los países que son parte del Commonwealth, lo que explica por qué este

estudio es parte inicial de lo que la práctica e investigación puede construir para el desarrollo directivo. Dentro de este contexto, los dos investigadores a cargo se centraron en las siguientes preguntas guía: 1) ¿En qué tipo de contexto operan los líderes educativos: tanto en el nivel sistema como local? 2) ¿Qué tan preparados están los líderes escolares con respecto a desempeñar sus deberes efectivamente? 3) ¿Dónde residen sus necesidades para el desarrollo profesional? 4) ¿Qué formas de desarrollo profesional son preferibles?

METODOLOGÍA PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Para el trabajo de campo del proyecto “Evaluación de las necesidades”, se optó por una de mezcla de métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), ya que un método enriquece al otro. Como consecuencia, para complementar los cuestionarios del estudio cuantitativo, se decidió tener visitas y entrevistas con gente real, en el sitio (*on site*). Las limitantes de generalizar desde unos pocos casos son totalmente conocidas y reconocidas. Lo que se hizo, dadas las limitaciones de tiempo y recursos disponibles, fue crear un marco significativo usando métodos tanto cualitativos como cuantitativos.

Parte cuantitativa del estudio de necesidades

El cuestionario lanzado se llamó “Instrumento de evaluación de necesidades para directores de escuela” (incluido en el apéndice de este capítulo) y fue construido por los dos investigadores involucrados en este estudio. El propósito de este cuestionario, tal como se explicó a los participantes, fue el contribuir a identificar las necesidades de los directores escolares alrededor del Commonwealth. Se les proveyó un número de enunciados tomados de investigaciones alrededor del mundo acerca de las escuelas efectivas y los líderes escolares.

El cuestionario consistía en 46 enunciados que refieren a las funciones principales del liderazgo escolar. Estos enunciados fueron

divididos en seis categorías: (I) Clima y mejora escolar; (II) Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos; (III) Gestión y administración fiscal; (IV) Dirección de los estudiantes; (V) Crecimiento profesional y reconocimiento al personal, y (VI) Relaciones con los padres y la comunidad. Se enfatizó a los encuestados que no había respuestas “correctas” o “incorrectas”. Se aclaró que se buscaba su honesta opinión acerca de la situación de su escuela.

Se encuentran dos columnas en el cuestionario, con la escala Likert a ambos lados de cada enunciado; del lado izquierdo se les pidió que marcaran el número que indicaba el grado en que se implementa cada enunciado en su escuela. El número “1” correspondía a una calificación “muy baja” y el número “5” a una “muy alta”. Del lado derecho de cada enunciado se les pidió a los participantes que señalaran el grado en que cada enunciado debería ser implementado en su escuela para su funcionamiento efectivo. Como se indicó previamente, el número “1” corresponde a “muy baja” y el número “5” a una calificación “muy alta”.

A nivel individual, la brecha entre los dos cuestionarios (ES/DEBERÍA SER) fue computada para identificar el grado de necesidad en cada ítem. La fórmula para cada caso fue $n_{aI} = d_{aI} - a_{aI}$, en la cual n_{aI} representa el grado de necesidad respecto al ítem I.

La brecha entre todos los ítems y todos los casos fue calculada adoptando el principio de parsimonia, los datos fueron agregados a nivel país, computando la calificación media de todos los directores; las calificaciones medias fueron computadas para tener un margen de comparación; esto se realizó para la brecha entre el ES y el DEBER SER. De esta forma, se pudieron alcanzar resultados más significativos e interpretaciones, tanto a nivel país (indicado en las gráficas 1 a 4), como al nivel general en el Commonwealth (indicado en las gráficas 5 y 6).

Fueron recibidos completos y “usables” cuestionarios de seis países, que representan varias áreas geográficas del Commonwealth: Barbados, Botsuana, Tanzania, Singapur, Santa Lucía y Malasia. El número de participantes total es de 851 directores escolares de estos países y se desglosan de la siguiente manera: Tanzania (N=216), Barbados (N=43), Singapur (N=202), Botsuana (N=158), Santa

Lucía (N=38) y Malasia (N=194). En la muestra total, 45 por ciento de ellos eran hombres y 55 por ciento mujeres. Vale la pena notar que las autoridades en Tanzania tradujeron el cuestionario al swahili, debido a que temían que los directores de primaria no fueran capaces de comprender y responder del todo la versión en inglés del cuestionario.

Para estar en posición de usar los factores del cuestionario, en los análisis subsecuentes se calcularon los coeficientes de confiabilidad. El coeficiente Alpha de Cronbach es mayor que 0.79 y en la mayoría de los casos cercana al 0.96, lo que indica un alto grado de consistencia de las respuestas de ítem individuales.

Parte cualitativa del estudio

Debido a la limitante de tiempo y recursos, el análisis cualitativo sólo incluyó dos países, a manera de estudio de caso. Las limitantes de generalizar con casos son también ampliamente reconocidas; quienes participan en estudios similares luchan con la paradoja intelectual entre la singularidad de los casos y la aplicación general. A pesar de las limitaciones mencionadas, un marco significativo puede y debe ser creado usando métodos tanto cualitativos como cuantitativos. Esto posibilitará que los descubrimientos tengan un grado de consonancia y coherencia con las experiencias prácticas de otros líderes escolares y docentes.

Se realizaron entrevistas a profundidad en dos países del Commonwealth (Tanzania y Barbados), los cuales fueron usados para complementar los datos del cuestionario. El tipo de entrevista usado puede definirse como semiestructurado, lo cual permite a los respondientes expresarse en extensión y también previene conversación irrelevante. El propósito era entrevistar voluntarios útiles para los propósitos de la investigación. Para poder garantizar un alto nivel de objetividad, las preguntas de la entrevista fueron estructuradas en un formato no dirigido. El grupo de entrevistados incluyó los siguientes tipos de personas: a) el contacto directo del país (algún oficial de la Secretaría de Educación), b) un grupo de directores

escolares (de acuerdo con disponibilidad, 4-5 directores de primaria y secundaria que fueran representativos), 3) un grupo de padres (4-5 padres, quienes las secretarías calificaron como representativos del país), 4) un grupo de docentes/líderes sindicales (4-5 docentes/líderes sindicales).

El análisis de datos se realizó en diferentes etapas. Primero se condujo una codificación abierta (Strauss, 1987), de ahí se derivaron categorías primarias. A continuación, se realizó una codificación axial en dos etapas. Durante la primera, se hizo en eje vertical, examinando relaciones, similitudes y diferencias de contenidos entre las categorías preliminares definidas en cada entrevista y las categorías más generales; durante la segunda etapa se analizó el axis horizontal, examinando a profundidad las categorías verticales y comparándolas entre todas las entrevistas. Finalmente, se formaron categorías de acuerdo con las conexiones de similitudes y diferencias entre categorías.

HALLAZGOS DE LA PARTE CUANTITATIVA

Para cada uno de los países se presentó primero la brecha por factor y por ítem de forma pictórica (con gráficas).

Tanzania

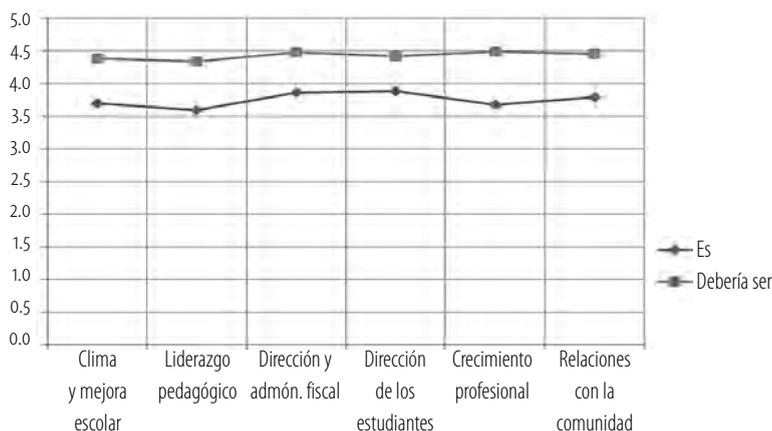
Como se puede observar en la gráfica 1, la mayor brecha está en las áreas de Crecimiento profesional y reconocimiento al personal (v), así como Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II), con una brecha en la calificación media de 0.82 y 0.75, respectivamente. Respecto al área interior, las mayores necesidades residían en los ítems 37 y 38, con brechas de 1.42 y 1.09, respectivamente (gráfica 2). Estos ítems hacían referencia a proveer a los docentes oportunidades apropiadas de capacitación (ítem 37) y con respecto a quien hace contribuciones especiales a la escuela (ítem 38).

En lo que se refiere a la segunda área, la mayor necesidad reside en los ítems 12, 14 y 21 con brechas de 1.20, 0.94, y 0.85, respectivamente. Estos ítems tienen que ver con proveer recursos didácticos a los docentes (ítem 12), integrar programas especiales en la corriente principal (ítem 14) y hacer recomendaciones sobre aspectos personales (ítem 21).

En el área de Clima y mejora escolar (I), los ítems 9 y 2 tuvieron una brecha de 1.12 y 0.93, respectivamente. La primera se refería a la utilización de descubrimientos de investigaciones para la mejora escolar; la segunda versaba sobre la provisión de programas para crear un ambiente de aprendizaje propicio. Con respecto al área de Relaciones con los padres y la comunidad (VI), los ítems 43 (brecha=0.85) y 46 (brecha=0.88) fueron los que mostraron una mayor necesidad por mejora. Estos ítems conciernen a la creación de alianzas (ítems 43) y actividades de construcción de confianza (ítems 46) con la comunidad externa. Parece que la mayor necesidad de los directores de Tanzania reside en ítems en todos los factores, excluyendo a aquéllos de la Gestión y administración fiscal (III) y la Dirección de los estudiantes (IV).

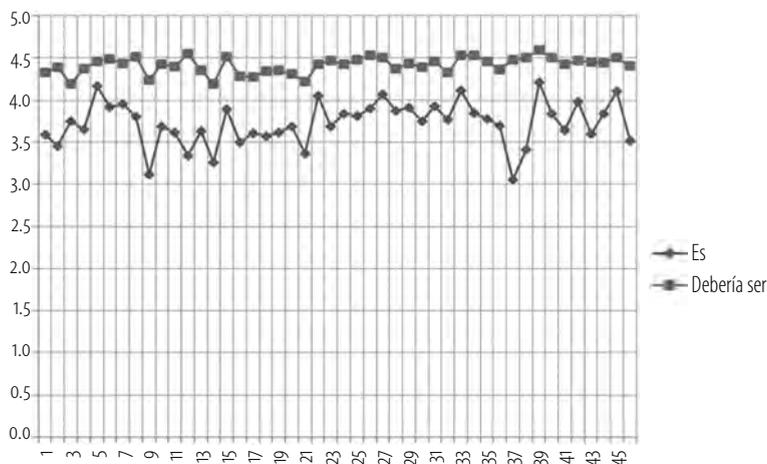
GRÁFICA 1

Análisis de brecha por factor, Tanzania



GRÁFICA 2

Análisis de brecha por ítem, Tanzania



Barbados

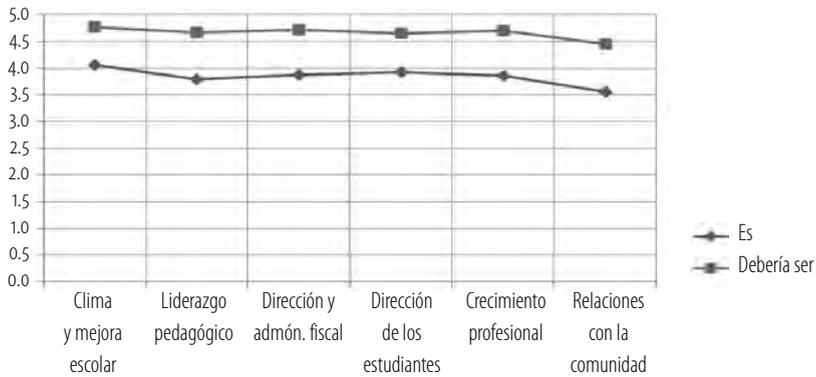
Como se muestra en la gráfica 3, las Relaciones con los padres y la comunidad (VI) y Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II) son los dominios del liderazgo por los que los directores de Barbados expresan mayor necesidad de entrenamiento. La brecha entre los anteriores dominios es de 0.89 y 0.88.

Los ítems incluidos en Relaciones con los padres y la comunidad (VI) que más mejora necesitan son la iniciación y actividades de construcción de confianza dentro de la comunidad (ítem 46, brecha=1.31), la promoción de la cooperación con la comunidad externa (ítem 43, brecha=1.12), involucrar a padres y la comunidad en la toma de decisiones (ítem 44, brecha=0.95) y la demostración y uso apropiado y efectivo de técnicas para la comunidad y los padres (ítem 41, brecha=0.87).

Con respecto a Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II), los ítems con mayor necesidad de mejora se refieren a la articulación de buenas recomendaciones con aspectos del personal (ítems 21, brecha=1.26), el monitoreo sistemático de procesos administrativos y pedagógicos (ítem 13, brecha=1.25) y la evaluación efectiva del desempeño del personal (ítem 18, brecha=1.09).

GRÁFICA 3

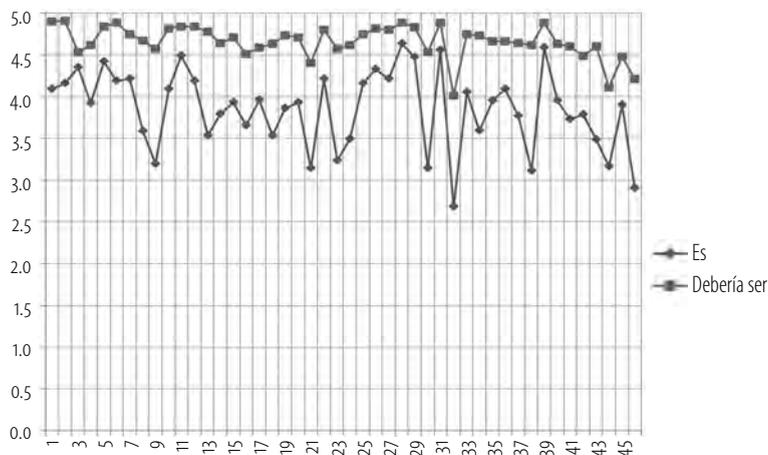
Análisis de brecha por factor, Barbados



Otros elementos que se incluyen en el resto de las áreas de liderazgo mostraron una brecha alta, lo que indica una necesidad de mejora (gráfica 4). Por ejemplo, en el área Clima y mejora escolar (I), los ítems 8 y 9 arrojaron una brecha de 1.09 y 1.38, respectivamente. Estos ítems están relacionados con el monitoreo de la efectividad de programas de mejora escolar (ítem 8) y con la aplicación de resultados de la investigación para el mejoramiento de la escuela (ítem 9). Además, los ítems 23 (brecha=1.34) y 24 (brecha=1.12) en el área de Gestión y administración fiscal (III) indican una necesidad de mejora. Los elementos se relacionan con el desarrollo de presupuestos (ítem = 23) y la implementación de programas dentro de los límites de presupuesto (ítem = 24). Con respecto a la Dirección de los estudiantes (IV), los ítems 30 y 32 muestran también necesidad de mejora. El ítem 30 se refiere al mantenimiento de carpetas de estudiantes con necesidades especiales (brecha=1.39), mientras que el ítem 32 se relaciona con la promoción de la participación del estudiante en temas de gestión escolar (brecha=1.33). Para finalizar, se observó que la mayor necesidad de mejora se relaciona con el ítem Crecimiento profesional y reconocimiento personal (v), en el ítem 38 (brecha=1.51), 34 (brecha=1.14) y 37 (brecha=0.87). El ítem 38 refiere a la provisión de recompensas a los maestros; el ítem 34, a la utilización de datos para la evaluación de mejora del personal, mientras que el 37 tiene que ver con la prestación de actividades de crecimiento profesional a los maestros. En general, ítems de todas las áreas de liderazgo fueron encontrados como susceptibles de una gran necesidad de mejora.

GRÁFICA 4

Análisis de brecha por ítem, Barbados



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

SOBRE LOS HALLAZGOS (TRANS)NACIONALES

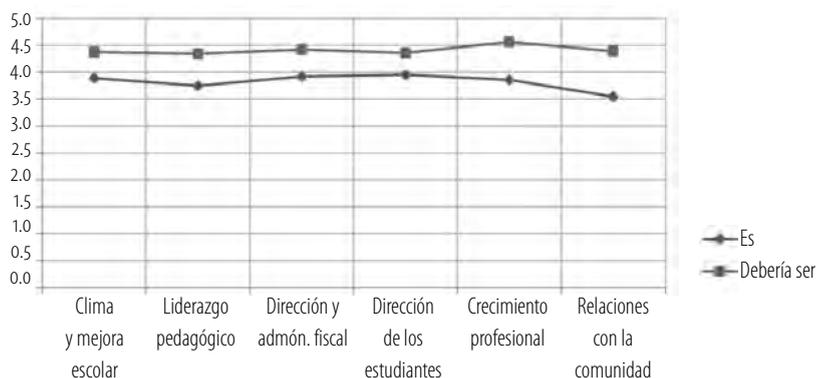
Como se mencionó antes, el énfasis de esta investigación no fue tanto la generalización de los resultados de la investigación, ése sería un objetivo que rebasaría la competencia de un estudio de pequeña escala. Tal como Guba y Lincoln (1994), aquí se discrepa con la presuposición de una cuenta única y absoluta de la realidad social, especialmente si se estudia una variedad de contextos en países del Commonwealth. Sirva este supuesto de corolario, de que puede haber más de una explicación a lo estudiado; los conceptos contenidos en este estudio son representaciones, puede haber otras representaciones convincentes de los mismos fenómenos.

De acuerdo con la gráfica 5, los directores de los países del Commonwealth que participaron en este estudio tenían mayor puntuación en la media de los dominios en el área Relaciones con los padres y la comunidad (VI), cuya brecha media es 0.85. En el área Crecimiento profesional y reconocimiento al personal (V), la diferencia de la media es 0.72 y en el área Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II), la diferencia promedio resultó 0.60.

Parece que el factor más importante para que la comunidad en su conjunto expresara una necesidad de mejora de las Relaciones con los padres y la comunidad (VI) implica que muchas de las interacciones sociales presentes en las escuelas están delimitadas por el respeto, el trato digno y las responsabilidades compartidas, además de un sentido de justicia, tal como se muestra en el análisis cualitativo del estudio.

GRÁFICA 5

Análisis de ítems por factor en el Commonwealth



El énfasis en las Relaciones con los padres (VI) y la comunidad arriba descrito parece traer líderes escolares en el ámbito de ejercicio de liderazgo, en lugar de ser meramente administradores.

Ante la división entre liderazgo y administración o gestión, resuena lo expresado por un profesor del sindicato durante una de las entrevistas en Tanzania y Barbados, quien concibe que “gestión significa el funcionamiento cotidiano de las actividades, considerando que el liderazgo significa liderar con el ejemplo de usted, de su carácter, su personalidad”. Al respecto Waters, Marzano y McNulty (2003) identifican el fomento de creencias compartidas y un sentido de comunidad y cooperación como uno de los predictores más importantes del liderazgo y la dirección del logro estudiantil. Ellos mismos apuntan que los directores centrados en el desarrollo de una visión instruccional (pedagógica), metas grupales, el mantenimiento de altas expectativas, la experimentación de nuevos métodos de enseñanza y que apoyan a sus profesores influyen positivamente la

cultura y clima de la escuela. En este contexto, los líderes escolares expresan su disposición a ser evaluados con base en los esfuerzos educacionales de la escuela (Pashiardis y Brauckmann, 2008).

Parece que los líderes pedagógicos quieren ser evaluados con énfasis en la mejora de la enseñanza, apoyada con una visión del sistema de la calidad educativa, con lo que se cultiva una comunidad de aprendizaje, con prácticas instruccionales y la creación de un entorno seguro y colaborativo para los profesores.

Por último, parece que el papel de los directores, hacia la consecución de las metas escolares y el establecimiento de una visión clara de mejora están de nuevo ganando consenso entre el personal, así lo destacan en sus respuestas —en las entrevistas— los directores de escuelas participantes en los seis países del Commonwealth. Derivado de lo anterior, estas necesidades pueden agruparse en tres grandes categorías de formación para el liderazgo: (I) Construcción de confianza y colaboración, (II) Fomento del liderazgo pedagógico y desarrollo de recursos humanos, además de la (III) Iniciación y desarrollo de la mejora de la escuela.

(I) Construcción de confianza y colaboración

Directores de todos los países del estudio —excepto Tanzania y Botswana— ilustraron sus necesidades de formación en el área denominada Relaciones con los padres y la comunidad (VI), que incluye ítems como demostración del conocimiento de las necesidades de la escuela/comunidad, demostración del uso de técnicas apropiadas y efectivas para la participación de la comunidad y de los padres, desarrollo de una comunicación bidireccional entre la escuela y la comunidad, la promoción de la cooperación con otras organizaciones y empresas de la comunidad para que se atiendan las necesidades de los estudiantes, la creación de tales relaciones con la comunidad y los padres de familia para que se les anime a participar en la toma de decisiones dentro de la escuela, la discusión de las metas escolares con los interesados pertinentes (la junta escolar, los padres,

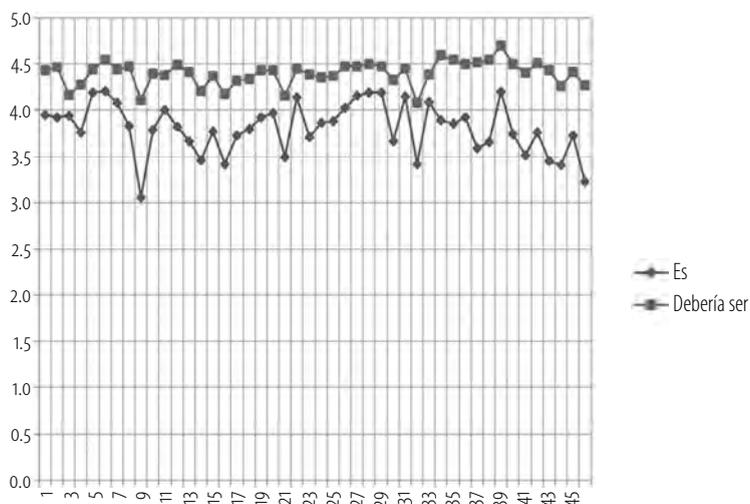
el municipio) y la iniciación de actividades de fomento de la confianza dentro de la comunidad local. El Commonwealth en su conjunto también identificó este factor como la prioridad número uno, como área de mejora y como necesidad de capacitación.

En consonancia con las conclusiones mencionadas, Pashiardis (1995) determinó que los directores de las escuelas chipriotas debían aprender a utilizar técnicas eficaces y apropiadas para hacer participar a la comunidad y a los padres de manera significativa y eficaz en la vida de la escuela. Del mismo modo, Foley (2001) subraya la necesidad de que los directores estadounidenses desarrollen asociaciones entre la escuela y la comunidad. Para este efecto, los directores deben ser capaces de comprender las complejidades de su contexto (Wildy, 2008), así como la forma en que pueden utilizar este contexto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Brauckmann y Pashiardis, 2009; 2011).

Con respecto al área Relaciones con los padres y la comunidad (VI), el análisis de las brechas en la gráfica 6 indica que los ítems 43 (promoción de la cooperación con otras organizaciones y empresas de la comunidad para atender las necesidades de los estudiantes) y 46 (inicio de actividades de construcción de confianza dentro de la comunidad local) constituyen una prioridad para todos los países, incluyendo al conjunto del Commonwealth. Para este efecto, parece importante que los directores de esta unión de países libres asociados adquieran habilidades empresariales en las áreas de creación de coaliciones y confianza comunitaria, como ya ha sido sugerido por el cuerpo de investigación existente (Brauckmann y Pashiardis, 2009, 2011, 2016; Pashiardis, 1995, 2014; Wildy, 2008). La importancia de estas necesidades también aparece en las entrevistas con directores de Barbados y Tanzania. Tanto directores como padres de Barbados señalaron que los líderes escolares a veces carecen de habilidades de comunicación e interpersonales en su contacto con personas de la comunidad.

GRÁFICA 6

Análisis de brecha por ítem, Commonwealth



Los responsables de la formulación de políticas de Tanzania mencionaron que los directores escolares desconocen a la comunidad y a los padres. En adición a esto, los propios padres informaron que los directores necesitan adquirir las habilidades para acercarse a la comunidad, con el fin de hacer una contribución más significativa a las condiciones de trabajo de la escuela a través de actividades de construcción de confianza. Esto es lo que se denomina confianza colectiva (Pashiardis, 2009). El término abarca las tres áreas de liderazgo: conocimiento, comportamientos y creencias. Por lo tanto, la confianza es un concepto clave para el desarrollo, la sostenibilidad y la delegación de autoridad, para que los líderes puedan desarrollar y sostener políticas en el ámbito comunitario.

(ii) Fomento del liderazgo pedagógico y desarrollo de recursos humanos

El segundo factor más importante en el que los directores expresaron la necesidad de capacitación y formación es Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (ii), que incluye elementos tales

como provisión de recursos y materiales de instrucción para apoyar al personal docente en el logro de las metas educativas; monitoreo sistemático de los procesos de instrucción y gerenciales para asegurar que las actividades del programa estén relacionadas con los resultados del currículum; integración efectiva de todos los programas especiales con el programa regular; fomento de métodos de enseñanza donde se faciliten formas de aprendizaje de orden superior; promoción de la interconexión de las experiencias de aprendizaje en la escuela con las prácticas que se siguen fuera de la escuela; elaboración de metas pedagógicas que puedan traducirse fácilmente en objetivos operativos concretos; uso de un instrumento específico de observación de los profesores y garantía de que las evaluaciones representen clara y acertadamente el desempeño del personal; provisión de expectativas claras para el desempeño del personal con respecto a las estrategias didácticas, la gestión del aula y la comunicación con el público; articulación de recomendaciones concretas relativas a la colocación, transferencia, retención y despido del personal, y provisión de claridad sobre las funciones y actividades básicas del personal. Esta área ha sido identificada en casi todos los países —excepto en Santa Lucía y Malasia— como la primera o segunda área que mejorar.

Con base en lo anterior, los directores de todos los países —excepto Malasia— deben ser considerados al mismo nivel de necesidad en el área de Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II). Adicionalmente, una serie de ítems constituían una prioridad para la mejora del liderazgo en esta área.

Con respecto a esta área, el ítem 14 (integración efectiva de todos los programas especiales con el programa regular) aparece como prioridad para mejorar en cinco de los seis países, así como en el Commonwealth en su conjunto. Esto significa que la coordinación y el manejo de programas especiales y el currículum regular deben ser llevados a cabo de manera más efectiva por los directores; en este sentido, las estructuras de toma de decisiones en el nivel escolar deben reflejar esta habilidad de coordinación a través de la inclusión de otros miembros del personal en estas actividades.

El ítem 13 (seguimiento sistemático de los procesos de instrucción y gestión para asegurar que las actividades del programa estén relacionadas con los resultados del programa) fue identificado como una necesidad prioritaria por todos los países (así como por el Commonwealth en su conjunto, véase la gráfica 6). Estos hallazgos señalan la necesidad de capacitar a los directores en las áreas de establecimiento de metas y desarrollo y evaluación de programas, lo que en esencia significa mejorar el desarrollo del programa, alineando las metas con lo que se debe enseñar en el nivel escolar. A este respecto, Lahui-Ako (2001) y Brauckmann y Pashiardis (2016) destacan la necesidad de formar a los directores en la evaluación de programas de instrucción y el logro de metas y objetivos educativos a través del currículo y otros programas de instrucción que se ofrecen.

En cuanto al ítem 16 (promoción de la interconexión de las experiencias de aprendizaje en la escuela con las prácticas que se siguen fuera de ella), también ha sido una preocupación principal en todos los países. Para este efecto, lo que los directores quieren aprender es cómo asegurarse de que el aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela tenga relevancia con el mundo real. Para ejemplificar, uno de los líderes de las escuelas primarias de Barbados mencionó que “es importante que la escuela sea pertinente para la vida real, no se puede seguir el libro”.

Los países deben asegurarse de que sus planes de estudio en las escuelas públicas reflejen razonablemente lo que los estudiantes deberán saber y hacer una vez fuera de la escuela, en el mundo real. De hecho, las entrevistas que se llevaron a cabo en Tanzania indicaron que les preocupa el bajo nivel de competencia de los maestros para impartir “el nuevo currículo constructivista”. Se hubiera esperado, por tanto, que el análisis de las brechas hubiera traído a colación una mayor necesidad en temas de liderazgo pedagógico por parte de los directores tanzanos.

El ítem 21 (articulación de buenas recomendaciones relativas a la colocación, traslado, retención y despido del personal) aparece como una prioridad para la mejora en todos los países, excepto en Singapur y Malasia. Teniendo en cuenta estas diferencias entre los países, se encontró que los directores necesitan adquirir más cono-

cimientos en la aplicación de las leyes, normas y reglamentos pertinentes con respecto a la situación del personal, a fin de estar en condiciones de gestionar mejor los recursos humanos. Esta sugerencia también fue hecha por los directores de Tanzania y Barbados durante las visitas *in situ* donde, en concreto, se refirieron a la necesidad de dar sentido a los datos en los documentos normativos y jurídicos para poder aplicarlos de manera eficaz y legalmente correcta.

El que todos los países del Commonwealth subrayaran grandes necesidades en el área de Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos (II) hace recordar la revisión actual de la literatura sobre las necesidades de desarrollo profesional de los directores de escuela, donde el desarrollo profesional en liderazgo instruccional/pedagógico es un requisito fundamental de los directores de todo el mundo (Brauckmann y Pashiardis, 2016; Hallinger, 2010; Heck y Hallinger, 2014; Mangin y Dunsmore, 2015; Marshall, 2012; Mintrop, 2015; Neumerski, 2013). Por ejemplo, en el Reino Unido se encontró que los directores quieren tener más formación en la promoción del aprendizaje de los niños que en las finanzas y la gestión (Stroud, 2006). Además, en Papúa Nueva Guinea, los directores se dedicaron al liderazgo instruccional/pedagógico, pero en menor medida de lo deseable y esperado por ellos mismos y los maestros (Lahui-Ako, 2001). En Chipre, una investigación de evaluación de necesidades llevada a cabo por Pashiardis (1995) reveló un grupo de necesidades de los directores de las escuelas secundarias en el área de la gestión curricular y la renovación educativa. Esto se debe principalmente a que se está comprendiendo en la práctica que el liderazgo tiene un fuerte enfoque en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen el quehacer central de las escuelas. Hale y Moorman (2003: 7) insisten en que “el llamado de clarín hoy es para líderes pedagógicos adeptos, no meros gerentes de edificios”.

Acerca de la gestión de recursos humanos, también se ha relacionado con una revisión bibliográfica. En el estudio de Bush y Oduro (2006), los directores sudafricanos identificaron la gestión de los recursos humanos como una de las áreas de mayor necesidad de formación; además, Adeyemi (2008) encontró que el nivel de gestión de los recursos humanos por parte de los directores de las

escuelas nigerianas es particularmente bajo. La importancia atribuida a este ámbito puede explicarse por el hecho de que el papel del director es altamente interactivo con los profesores y, por lo tanto, los directores necesitan saber cómo colaborar mejor y entusiasmar a los profesores hacia el logro de las metas de la escuela. Como dijo uno de los líderes escolares en Tanzania: “los maestros deben mirar hacia el director de la escuela”. El liderazgo tiene un fuerte enfoque en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen el quehacer principal de nuestras escuelas.

(III) Iniciación y desarrollo de la mejora de la escuela

En lo que respecta a la Dirección de los estudiantes (IV) y el Clima y mejora escolar (I), estas dos áreas fueron clasificadas como de menor necesidad de mejora prácticamente en los seis países a los que se hace referencia en este documento y en el *ranking* compuesto en el Commonwealth. Esto no significa que estas áreas no sean importantes para los directores de escuela, sino que constituyen (probablemente) una prioridad menor para ellos en comparación con otros dominios de liderazgo. Por lo tanto, en las ponderaciones financieras, al crear programas de preparación para el liderazgo escolar, esta clasificación proporcionada por los líderes escolares debe ser tomada en cuenta como una forma de priorizar las necesidades. Se debe tomar en cuenta que los 46 ítems del instrumento se consideran muy importantes para el funcionamiento efectivo de las escuelas, ya que los responsables escolares que respondieron indicaron que cada uno de estos ítems debería estar presente (con un promedio de más de 3.80 en la mayoría de los casos, en la escala de 1 a 5), en una escuela efectiva.

Aunque el Clima y mejora escolar (I) y la Dirección de los estudiantes (IV) parecían tener menor prioridad que el resto de los factores, había elementos específicos que los directores de los seis países señalaron como fundamentales. Se determinó que el punto 9 [la aplicación de los resultados de la investigación (ejemplo, correlacionar la investigación escolar efectiva) para facilitar el mejoramiento escolar], era un ámbito de gran necesidad de formación adicional. Esto

se aplica tanto para los países participantes en particular, como para el Commonwealth en general. La importancia de este punto también se destaca en el estudio de Pashiardis (1995), el cual demostró que los directores chipriotas tenían necesidad formativa en este aspecto.

Con respecto al factor de Dirección de los estudiantes (IV), el ítem 32 (provisión de oportunidades para que los estudiantes participen activamente en los asuntos de administración de la escuela) fue considerado prioritario por los directores de todos los países (además del Commonwealth en su conjunto). Por lo tanto, se podría argumentar que en el Commonwealth existe la necesidad de formar en perspectivas de liderazgo más participativas, donde las voces de los estudiantes puedan ser escuchadas.

Cuando se considera importante el desarrollo de las escuelas, el ser capaz de construir presupuestos significativos, a través de los cuales lograr el mejoramiento escolar, se convierte en una necesidad. Por lo tanto, en lo que se refiere a la Gestión y administración fiscal (III), se consideró como prioridad para Santa Lucía y Botswana. Esta área de mejora incluyó elementos tales como desarrollo de presupuestos basados en las necesidades documentadas del programa, matriculación estimada, personal y otros requerimientos fiscales; implementación de programas dentro de los límites presupuestarios (por ejemplo, mantenimiento del control fiscal y reporte preciso de la información fiscal); monitoreo del uso, cuidado y reemplazo de bienes (como mobiliario, computadoras); gestión eficaz de todas las instalaciones escolares (por ejemplo, supervisión eficiente de su mantenimiento para asegurar que los edificios y terrenos estén limpios, ordenados y seguros), y mostrar respeto por el tiempo de otras personas (por ejemplo, ser puntual en las reuniones del distrito y del comité, responder a los límites de tiempo para las pausas y asistir a los procedimientos).

Los resultados expuestos sugieren que los directores en el Commonwealth necesitan desarrollar habilidades técnicas y financieras para poder manejar el funcionamiento diario de las unidades escolares. Otros investigadores concluyeron también que los directores parecen estar preocupados de manera especial por las facetas financieras de la gestión. En concreto, Pheko (2008) determinó que los

directores de escuela de Botsuana parecen tener dificultades en el presupuesto y planificación, el mantenimiento y la supervisión de los proyectos de construcción, gestión y distribución de los fondos. Los directores sudafricanos también identificaron la gestión financiera como el área de mayor necesidad de desarrollo (Bush y Heystek, 2006). Estos hallazgos indican que la gestión financiera no recibe la atención adecuada en los programas de formación del liderazgo. En contraparte, los directores parecen considerar esta área como de vital importancia para su trabajo.

EN SÍNTESIS

Para hacer frente a los desafíos venideros es preciso que responsables de la formulación de políticas tengan un conocimiento sobre la dirección más elaborado, basado en datos, para ayudar a los países del Commonwealth a formular y aplicar políticas de apoyo a la formación de directores escolares. Definitivamente, se requiere más investigación sobre las necesidades de los líderes educativos en los contextos culturales específicos para prepararlos de la mejor manera posible. Este tipo de investigación debe ser intensiva, diagnóstica y de aplicación contextual. Hasta la fecha, la investigación en y sobre estas áreas es escasa, especialmente en los países del Commonwealth, pero este estudio de evaluación de necesidades puede ofrecer una base de evidencia, donde la investigación y la práctica futuras aporten a la formación profesional de los líderes escolares.

Estos hallazgos recomiendan que la exploración de la relación entre el liderazgo escolar, el clima escolar, la satisfacción laboral de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes debe ser una prioridad en la agenda de las políticas educativas. La comunidad educativa no puede permitirse el lujo de ser inactiva en este importante esfuerzo de capacitar a los líderes escolares porque, como dijo un sindicalista docente de Barbados: “un líder ineficaz puede destruir generaciones de buenos líderes potenciales”.

Las escuelas y sus potenciales buenos líderes se enfrentarán a nuevos desafíos y responsabilidades, pero también tendrán más es-

pacio para las maniobras individuales y más posibilidades de moldear y estructurar su trabajo como mejor les parezca. Los cambios y responsabilidades darán como resultado un nuevo rol profesional para los líderes escolares y una gama más amplia de funciones de liderazgo escolar, que requieren un conjunto variado de habilidades para poder cumplir esas nuevas funciones de manera exitosa.

Los maestros y directores de escuela jugaron un papel clave en el estudio al proporcionar sus puntos de vista. El próximo paso implicará fomentar la aceptación de los nuevos roles y funciones, respondiendo a preguntas como: ¿Están estas nuevas funciones fortaleciendo el liderazgo escolar? ¿Ayudan a adquirir más experiencia profesional? ¿Están las autoridades locales preparadas para su nuevo rol y se puede confiar en ellas?

Las diferentes combinaciones de contextos requieren sistemas de apoyo y procedimientos de desarrollo diferentes con respecto a los objetivos, insumos y procedimientos de cualificación. Como dijo otro dirigente sindical de Barbados: “La descontextualización de nuevas formas de legislación conduce a un vacío si no se puede crear una alternativa viable”. Para aumentar el nivel de aceptación de esas nuevas funciones y roles, se debe indicar a los líderes escolares qué tipo de “viejas” funciones se pueden evitar bajo esas nuevas condiciones de trabajo pensamiento alternativo, de lo contrario considerarían esas nuevas tareas como una carga de trabajo y una carga adicional, lo que conduciría a la evitación, el rechazo y la negatividad —pensamiento adicional—.

REFERENCIAS

- Adeyemi, Omolade (2008), “The influence of administrative strategies on the effective management of human resources in secondary schools in Ondo State, Nigeria”, *The Social Sciences*, vol. 3, núm. 4, pp. 279-285.
- Brauckmann, Stefan, Gert Geißler, Tobias Feldhoff y Petros Pashiardis (2016), “Instructional leadership in Germany: an evolutionary perspective”, *International Studies in Educational Administration*, vol. 44, núm. 2, pp. 5-20.

- Brauckmann, Stefan y Petros Pashiardis (2016), "Practicing successful and effective school leadership: European perspectives", en Petros Pashiardis y Olof Johansson (eds.), *Successful school leadership*, Londres, International Perspectives.
- Brauckmann, Stefan y Petros Pashiardis (2011), "A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework", *International Journal of Educational Management*, vol. 25, núm. 1, pp. 11-32.
- Brauckmann, Stefan y Petros Pashiardis (2009), "From PISA to LISA: New educational governance and school leadership: exploring the foundations of a new relationship in an international context", paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Briggs, Ann, Tony Bush y David Middlewood (2006), "From immersion to establishment. The challenges facing new school heads and the role of 'New Visions' in resolving them", *Cambridge Journal of Education*, vol. 36, núm. 2, pp. 257- 276.
- Bush, Tony y Jan Heystek (2006), *School leadership and management in South Africa: principals' perceptions*, Londres, International Studies in Educational Administration.
- Bush, Tony y George Oduro (2006), "New principals in Africa: preparation, induction and practice", *Journal of Educational Administration*, vol. 44, núm. 4, pp. 359-375.
- Bush, Tony y Diane Jackson (2002), "Preparation for school leadership: international perspectives", *Educational Management and Administration*, vol. 30, núm. 4, pp. 417-429.
- CCEM (2006, diciembre), 16 CCEM Stakeholders' Forum: A report on the discussions, <http://www.cepd.org.za/files/CEPD_16CCEM%20overall%20SF%20programme>, consultado en marzo de 2009.
- Commonwealth Secretariat (2003), 15th Conference of Commonwealth Education Ministers: Teachers - Recruitment, Retention and Development Issues, Edimburgo.
- Foley, Regina (2001), "Professional development needs of secondary school principals of collaborative-based service delivery models", *The High School Journal*, vol. 85, núm. 1, p. 10.
- Guba, Egon e Yvonna Lincoln (1994), "Competing paradigms in qualitative research", en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, California, Thousand Oaks.
- Hale, Elizabeth y Hunter Moorman (2003), *Preparing school principals: a national perspective on policy and program innovations*, Washington, Institute for Educational Leadership.

- Hallinger, Phillip (2010), "A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: a lens on methodological progress in educational leadership and management", *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, núm. 2, pp. 271-306.
- Hallinger, Phillip (2003), "The emergence of school leadership development in an Era of Globalization: 1980-2002", en Phillip Hallinger (ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: a global perspective*, Lisse, Swets and Zeitlinger Publishers.
- Heck, Ronald y Phillip Hallinger (2014), "Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning", *Journal of Educational Administration*, vol. 52, núm. 5, pp. 653-681.
- Huber, Sthepany Michael West (2002), "Developing school leaders: a critical review of current practices, approaches, and issues, and some directions for the future", en Kenneth Leithwood y Phillip Hallinger (ed.), *Second international handbook of educational leadership and ad-ministration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Lahui-Ako, Boe (2001), "The instructional leadership behavior of Papua New Guinea high school principals. A provincial case study", *Journal of Educational Administration*, vol. 39, núm. 3, pp. 233-265.
- Mangin, Melinda y KaiLonnie Dunsmore (2015), "How the framing of instructional coaching as a lever for systemic or individual reform influences the enactment of coaching", *Educational Administration Quarterly*, vol. 51, núm. 2, pp. 179-213.
- Marshall, Katherine (2012), "Let's cancel the dog-and-pony show", *Phi Delta Kappa*, vol. 94, núm. 3, pp. 19-23.
- Marzano, Robert, Tim Waters y Brian McNulty (2005), *School leadership that works. From research to results*, Mason, Virginia.
- Miller, Peter (2013), *The politics of progression: primary teachers' perceived barriers to gaining a principalship in Jamaica*, Research Report, Kingston, University of Technology/Institute for Educational Administration & Leadership.
- Mintrop, Rick (2015), "Public management reform without managers: the case of German public schools", *International Journal of Educational Management*, vol. 29, núm. 6, pp. 790-795.
- Neumerski, Christine (2013), "Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?", *Educational Administration Quarterly*, vol. 49, núm. 2, pp. 310-347.

- OCDE (2005), *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, París.
- Oduro, George y John Macbeath (2003), “Traditions and tensions in leadership: the Ghanaian experience”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 441-455.
- Pashiardis, Petros (2014), *Modeling school leadership across Europe: in search of new frontiers*, Dordrecht, Springer.
- Pashiardis, Petros (2009), “Educational leadership and management: blending greek philosophy, myth and current thinking”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-12.
- Pashiardis, Petros (1995), *Towards effectiveness: What do secondary school leaders in Cyprus need?*, Paper presented at the British Educational Management and Administration Society, Reino Unido, Oxford University.
- Pashiardis, Petros y Stephan Brauckmann (2008), “Evaluation of school principals”, en Gray Crow, Jacky Lumby y Petros Pashiardis (eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders*, Nueva York, Routledge, pp. 263-279.
- Pashiardis, Petros y Jan Heystek (2007), “School improvement — it is achievable: a case study from a South African School”, en Kagen-do Mutua y Cynthia Szymanski, *Research on education in Africa, the Caribbean, and the Middle East*, Charlotte, Information Age Publishing.
- Pheko, Bolelang (2008), “Secondary school leadership practice in Botswana. Implications for effective training”, *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 36, núm. 1, pp. 71-84.
- Southworth, Geoff (2002), “Lessons from successful leadership in small schools”, en Kenneth Leithwood y Phillip Hallinger (eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 451-483.
- Strauss, Anselm (1987), *Qualitative analysis for social scientists*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Stroud, Vince (2006), “Sustaining skills in headship: professional development for experienced headteachers”, *Educational Management, Administration & Leadership*, vol. 34, núm. 1, pp. 89-103.
- UNESCO (2008), *EFA, Global Monitoring Report. Overcoming inequality: why governance matters*, Reino Unido, Oxford University Press.
- Waters, Tim, Robert Marzano y Brian McNulty (2003), *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*, Denver, McRel International.

- Weindling, Dick y Clive Dimmock (2006), "Sitting in the 'Hot Seat'. New Headteachers in the UK", *Journal of Educational Administration*, vol. 44, núm. 4, pp. 326-340.
- Wildy, Helen (2008), "Principals on L-plates: rear view mirror reflections", *Journal of Educational Administration*, vol. 46, núm. 6, pp. 727-738.
- Wong, S. (2006), *Perceptions of the impact of leadership training on newly appointed female principals in middle and secondary schools in England and Hong Kong*, Nottingham, National Conference of State Legislatures.

APÉNDICE

Instrumento de evaluación de necesidades para directores de escuela

Petros Pashiardis y Stefan Brauckmann

El propósito de este instrumento es ayudar a identificar las necesidades de los directores de escuela en el Commonwealth.

Se le proporcionan afirmaciones extraídas de investigaciones globales sobre escuelas eficaces y líderes escolares efectivos. Tenga en cuenta que no hay respuestas "correctas" o "incorrectas". Lo que queremos es su opinión honesta sobre la situación actual de su escuela. En el lado izquierdo de cada enunciado, por favor marque con un círculo el número que indica el grado en que actualmente implementa cada enunciado en su escuela. El número "1" corresponde a "Grado muy bajo" y el número "5" a "Grado muy alto". El resto de los números corresponden a degradaciones intermedias.

1= Grado muy bajo

4= Alto grado

2= Grado bajo

5= Muy alto grado

3= Grado medio

Al lado derecho de cada afirmación, por favor, marque con un círculo el número que indica el grado al cual usted siente que cada

declaración debe ser implementada en su escuela para que funcione efectivamente. Como antes, el número “1” corresponde a “Grado muy bajo” y el número “5” a “Grado muy alto”. El resto de los números corresponden a degradaciones intermedias.

1= Grado muy bajo
2= Grado bajo
3= Grado medio

4= Alto grado
5= Muy alto grado

Al final del cuestionario, se le pedirá que complete algunos datos demográficos de la escuela y otros sobre sus antecedentes personales

© 2008 Pashiardis, P. and Brauckmann, S.

¿Hasta qué punto implementa cada uno de los siguientes puntos en tu escuela?					¿Hasta qué punto cree usted que cada uno de los siguientes pasos debe ser implementado en su escuela?					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	I. Clima y mejora escolar	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
1	2	3	4	5	1. Comunicación de altos niveles de expectativa para el desempeño del personal y los estudiantes, de manera habilitante y comprensiva.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2. Apoyo a programas y acciones que faciliten un clima de aprendizaje positivo y cuidadoso.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3. Dejar suficiente autonomía a los profesores para organizar la enseñanza.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4. Provisión de oportunidades para el diálogo entre grupos, clases y lecciones.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5. Solución de problemas de forma cooperativa con los profesores.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6. Construcción de una visión común con el personal para mejorar la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7. Fijar las prioridades para la mejora escolar en colaboración con el personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8. Monitoreo de la efectividad de los programas de mejoramiento escolar.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	9. La aplicación de los resultados de la investigación (ejemplo, correlacionar la investigación escolar efectiva) para facilitar el mejoramiento escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10. Introducción de ideas innovadoras para la mejora de la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Provisión de apoyo a todos aquéllos que intentan hacer cosas nuevas.	1	2	3	4	5
II. Liderazgo pedagógico y gestión de recursos humanos										
1	2	3	4	5	12. Provisión de recursos materiales y de instrucción para apoyar al personal docente en el logro de las metas de instrucción.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13. Monitoreo sistemático de los procesos de instrucción y gerenciales para asegurar que las actividades del programa estén relacionadas con los resultados del programa (currículum).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14. Integración efectiva de todos los programas especiales con el programa regular.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15. Fomento a la aplicación de métodos de enseñanza para que se faciliten "formas de aprendizaje de orden superior".	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16. Promoción de la interconexión de las experiencias de aprendizaje en la escuela con las prácticas fuera de ella.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17. Desarrollo de metas pedagógicas que puedan traducirse fácilmente en objetivos operativos concretos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18. Utilizar un instrumento específico de observación del profesor y asegurar que las evaluaciones representen clara y exactamente el desempeño del personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19. Asegurar que las evaluaciones representen de manera clara y precisa el desempeño del personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20. Provisión de expectativas claras para el desempeño del personal con respecto a las estrategias de instrucción, manejo del aula y comunicación con el público.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	21. Articulación de buenas recomendaciones relativas a la colocación, traslado, retención y despido del personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	22. Aportación de claridad sobre las funciones y actividades básicas del personal.	1	2	3	4	5
III. Gestión y administración fiscal										
1	2	3	4	5	23. Desarrollo de presupuestos basados en las necesidades documentadas del programa, la matrícula estimada, el personal v otras necesidades fiscales.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	24. Implementación de programas dentro de los límites presupuestarios (por ejemplo, mantenimiento del control fiscal y presentación precisa de información fiscal).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	25. Monitoreo del uso, cuidado y reemplazo de equipo de capital (como mobiliario, computadoras, etc.).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	26. Gestión eficaz de todas las instalaciones escolares (por ejemplo, una supervisión eficaz de su mantenimiento para garantizar la limpieza, el orden y la seguridad de los edificios y terrenos escolares).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	27. Demostrar respeto por el tiempo de otras personas (por ejemplo, ser puntual en las reuniones del distrito y del comité, responder a los límites de tiempo para las pausas y atender los procedimientos que se requieran).	1	2	3	4	5
IV. Dirección de los estudiantes										
1	2	3	4	5	28. Comunicación efectiva de las pautas escolares para la conducta del estudiante, personal y padres.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	29. Asegurarse de que las reglas escolares se observen uniformemente (por ejemplo, para que las consecuencias de la mala conducta se apliquen equitativamente a todos los estudiantes).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	30. Mantenimiento de carpetas de estudiantes, que contienen los datos requeridos para documentar su colocación en programas que se desvían de la educación regular.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	31. Proporcionar con claridad las normas de conducta de los estudiantes.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	32. Provisión de oportunidades para que los estudiantes participen activamente en los asuntos de administración de la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	33. Recompensar a los estudiantes por su desempeño excepcional.	1	2	3	4	5
V. Crecimiento profesional y reconocimiento al personal										
1	2	3	4	5	34. Uso de la información obtenida de las inspecciones escolares y otras evaluaciones de maestros para mejora del personal.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	35. Realización de esfuerzos para mejorar las habilidades de liderazgo a través de actividades de desarrollo profesional por iniciativa propia.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	36. Difusión de ideas e información a otros profesionales de la escuela.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	37. Asegurarse de que las actividades del curso de repaso de los profesores sean acordes con los objetivos pedagógicos de la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	38. Recompensar a los maestros por sus contribuciones especiales a la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	39. Animar a los profesores a que se desarrollen profesionalmente.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	VI. Relaciones con los padres y la comunidad	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	40. Demostración de conocimiento de las necesidades de la escuela/comunidad.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	41. Demostración del uso de técnicas apropiadas y efectivas para la participación de la comunidad y de los padres.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	42. Desarrollo de una comunicación bidireccional entre la escuela y la comunidad.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	43. Promoción de la cooperación con otras organizaciones y empresas de la comunidad para atender las necesidades de los estudiantes.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	44. La creación de tales relaciones con la comunidad y los padres para que se les anime a participar en la toma de decisiones dentro de la escuela.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	45. Discusión de los objetivos de la escuela con las partes interesadas (junta directiva escolar, padres, municipalidad, etc.) .	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	46. Iniciación de actividades de construcción de confianza dentro de la comunidad local.	1	2	3	4	5

MODELOS DE ANÁLISIS SISTÉMICO

EL LIDERAZGO Y LA DIRECCIÓN ESCOLARES EN ESPAÑA-CATALUÑA: PERFILES, FUNCIONES Y BASES PARA EL COMPROMISO

*Pilar Iranzo García, Marta Camarero Figuerola, Charo Barrios Arós
y Juana María Tierno García*

INTRODUCCIÓN

La dirección pedagógica se considera decisiva para el éxito escolar y para la calidad de los sistemas educativos porque puede incidir en los contextos y condiciones de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; McKinsey y Company, 2010; OCDE, 2008).

Son todavía prioritarias las cuatro líneas de acción identificadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009): redefinir las responsabilidades y funciones de liderazgo para mejorar los resultados escolares, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y aumentar el atractivo del liderazgo escolar como profesión.

Los directores necesitan comprometer a la comunidad educativa para el éxito educativo y ello puede conseguirse dinamizando los consejos escolares (Armstrong, MacDonald y Stillo, 2010; Cisler y Bruce, 2013; Collage Board Advocacy, 2009; Wilkerson, 2010), implicando al profesorado en la mejora de su acción docente, y apoyando especialmente a los noveles, más influidos por el contexto y el entorno escolar y necesitados de mayor apoyo (Cherian y Daniel, 2008; Dee, Henkien y Singleton, 2006; Hulpia y Devos, 2010).

En España se constata la heterogeneidad de los desarrollos legislativos en las diferentes comunidades autónomas en relación con la profesionalización de los directores escolares. En Cataluña existe una tendencia legislativa hacia su profesionalización que podría

estar ejerciendo un efecto incentivador para la función del liderazgo y que contrasta con la “no profesionalización” y el bajo interés por los cargos directivos en el resto de España (Iranzo, Tierno y Barrios, 2014). Cuatro decretos (Generalitat de Catalunya, 2010a; 2010b; 2014a; 2016) definen actualmente la profesionalización y las atribuciones de los directores en esta comunidad autónoma.

En lo relativo a la investigación sobre el liderazgo escolar, cabe decir que en el contexto español se precisan estudios de carácter representativo sobre las tendencias generales del ejercicio de la dirección que ofrezcan información acerca del estado de la cuestión tanto en el ámbito nacional como en diferentes comunidades autónomas (Aramendi, Teixidó y Bernal, 2009).

Con base en estos antecedentes, se presentan resultados de una investigación realizada¹ con la finalidad de conocer el impacto que están teniendo las políticas sobre el liderazgo escolar en los contextos educativos. La investigación analiza cómo se está construyendo la figura del director escolar en los centros con relación a las formas de acceso al cargo y a su formación específica para la función directiva, al tipo de liderazgo y modelos de dirección, a la satisfacción y a las condiciones facilitadoras y limitadoras relativas a su ejercicio.

UNA METODOLOGÍA MIXTA

En la investigación se utilizó una metodología mixta que incluye un estudio cuantitativo con una muestra representativa de centros de educación primaria (con base en un cuestionario *ad hoc* aplicado mediante la plataforma Lime Survey) y un estudio cualitativo de casos múltiples (mediante 17 entrevistas semiestructuradas a directores). En este trabajo nos centraremos exclusivamente en los resultados extraídos del cuestionario que fue sujeto a un tratamiento de estadística descriptiva y no paramétrica (prueba del Chi-cuadrado) con el programa SPSS (por sus siglas en inglés) v.22.0.

1 P. Iranzo, Proyecto LINE 2014 “Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la educación primaria: análisis y propuestas”, financiado por la Universidad Rovira i Virgili (URV) y el Banco Santander.

Para este trabajo se han seleccionado las variables referidas a: 1) la caracterización de los directores; 2) cómo perciben el ejercicio de la propia función directiva, y 3) cómo perciben el compromiso de la comunidad educativa. Se puso especial énfasis en aquellas variables en cuya relación aparecieron diferencias significativas.

La población se compuso por 217 colegios (públicos y concertados-privados) de las seis comarcas de la provincia que constituyen los Servicios Territoriales de Educación de Tarragona. Para calcular el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula estadística para población finita (margen de error de 0.05 por ciento), resultando 139 directores. A continuación, se seleccionó una muestra probabilística, estratificada con afijación proporcional (a tipología de centro y a comarca geográfica).

La pluralidad y representatividad de la muestra permite realizar un análisis diferencial de la dirección escolar en las distintas tipologías de escuelas (rurales, urbanas, concertadas-privadas y de alta complejidad) y obtener información relativa a los estilos de dirección desarrollados.

RESULTADOS: CARACTERIZACIÓN DE LOS DIRECTORES

En el estudio participaron un total de 128 directores de escuela (92 por ciento de la muestra): 69.5 por ciento de mujeres (89) y 30.5 por ciento de hombres (39). Dado que el porcentaje de docentes es de 83.76 por ciento de mujeres y de 16.24 por ciento de hombres, se observa una ligera masculinización de la dirección. La edad de los directores oscila entre 31 y 65 años, con una media de 50 años (σ7.40).

El 87.5 por ciento de las escuelas (112) son públicas: 97 urbanas (75.8 por ciento) y 15 rurales (11.7 por ciento). Existen, entre ellas, 19 centros de máxima complejidad (Generalitat de Catalunya, 2014b). El 12.5 por ciento de las escuelas (16) son concertadas o privadas. En éstas, sólo 37.5 por ciento de los directores son mujeres, frente a 74.1 por ciento en las públicas.

Los directores tienen entre dos meses y 30 años de experiencia, con una media de 9.68 años (σ6.81). El 47 por ciento tiene expe-

riencia en equipos directivos anteriores y 40 por ciento ha ejercido otros cargos de coordinación. El 69 por ciento de la muestra tiene formación inicial para la dirección, y 83 por ciento afirma realizar formación directiva continua. Finalmente, el promedio de tiempo de docencia que realizan los directores es de 10.81 horas a la semana ($\sigma 5.56$).

ESTILOS DE DIRECCIÓN AUTOPERCIBIDOS Y FUNCIONES DIRECTIVAS

En primer lugar, se pide a los directores que definan su acción directiva a partir de uno de los siguientes términos: mandar, liderar, gestionar o coordinar. Los resultados son los siguientes:

CUADRO 1
Estilos de dirección autopercebidos

Estilo de dirección	Porcentaje	Denominación a partir de ahora
Gestión	46%	Directores - gestores
Liderazgo	30%	Directores - líderes
Coordinación	17%	Directores - coordinadores
Otros	7%	

Existen diferencias significativas en función del género: 51 por ciento de las mujeres frente a 36 por ciento de hombres afirma gestionar y sólo 25 por ciento de mujeres frente a 41 por ciento de hombres dice liderar.

En cuanto al ejercicio de las funciones y actuaciones directivas establecidas en la normativa (Ley de Educación de Cataluña, 2009), obviamente, dicen ser realizadas por la mayoría (95.4 por ciento). Se observa, no obstante, una mayor dedicación a las funciones de “organización y funcionamiento del centro” en 45 por ciento de los directores-gestores, frente a 29 por ciento de los directores-líderes o 18 por ciento de los directores-coordinadores.

La función que realizan en menor medida es la “organización de jornadas y horario del personal”, señalada por 37 por ciento de los

directores-gestores, 23 por ciento de los directores-líderes y sólo 14 por ciento de los directores-coordinadores.

De entre las funciones asignadas destaca por su mayor dificultad la de “dirección pedagógica y liderazgo”. Especialmente difícil resulta para los directores-gestores (35 por ciento), frente a 19.5 por ciento de los directores-líderes u 11.4 por ciento de los directores-coordinadores. También se observa una mayor dificultad en los directores que tienen una edad entre 40-49 años o entre 5-8 años de experiencia. Asimismo, los hombres manifiestan una mayor dificultad que las mujeres en el ejercicio de esta función.

En segundo lugar, señalan mayor dificultad en la función de “organización del funcionamiento del centro”, a pesar de ser la función que más realizan, especialmente los directores de mediana edad (entre 40 y 49 años), así como los directores que están en su primer mandato.

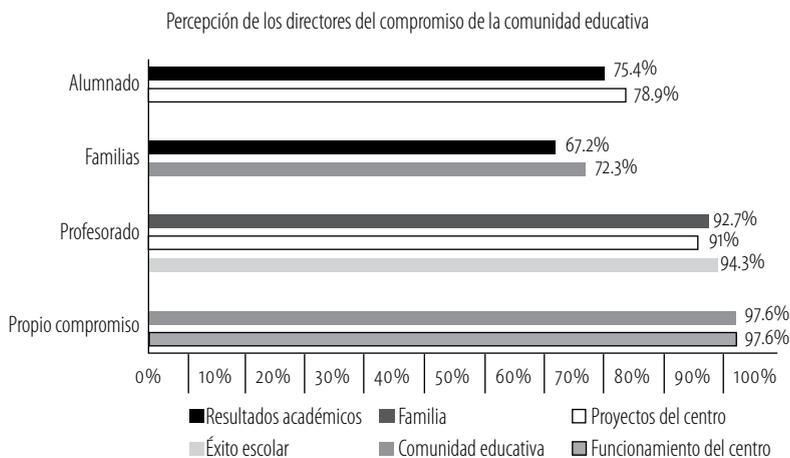
En cuanto a las actuaciones directivas, se observan ciertas diferencias en función del estilo de dirección con el que se autoperciben: los directores-líderes dicen privilegiar las acciones de “dirigir y supervisar las actividades del centro” y “mantener una red de relaciones tanto en el centro como en el entorno”. La actuación de “impulsar la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros”, enmarcada en la función de “dirección pedagógica y liderazgo”, es realizada en alto grado sólo por la mitad de los directores y se observa más en el colectivo femenino (33 por ciento) que en el masculino (17 por ciento), también en aquéllos con menor experiencia. Por otra parte, los directores-coordinadores priorizan acciones como “fomentar la participación del profesorado en actividades de formación permanente”. No destaca actuación específica alguna en el grupo de directores-gestores.

PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO EN LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR

La gráfica 1 recoge las principales tendencias relativas a ese compromiso:

GRÁFICA 1

Percepción del compromiso de la comunidad educativa



Los directores que tienen entre 50-59 años perciben más elevado el compromiso de todos los agentes de la comunidad; los que tienen más experiencia son los que lo perciben menos. Por otra parte, los directores-líderes valoran como más positivo el compromiso de las familias con los resultados de sus hijos. Los directores de centros de máxima complejidad perciben significativamente más bajos tanto el compromiso de las familias con los proyectos del centro y con los resultados de sus hijos, como el compromiso del alumnado con sus resultados. Algunas acciones de los directores-líderes para potenciar el compromiso serían dar ejemplo de su propio compromiso, reflexionar y desarrollar dinámicas de grupo. Los directores-gestores priorizarían acciones basadas en la comunicación y la atención personalizada.

CONCLUSIONES

Sobre la base legislativa de la Ley Orgánica de Educación (2006) en el nivel español y la Ley de Educación de Cataluña (2009), que establecieron las funciones y atribuciones de los directores, los resultados evidencian una red de centros básicamente pública con baja

proporción de centros categorizados de alta complejidad y en la que el perfil directivo ejercido está ligeramente masculinizado en los centros públicos y prácticamente masculinizado en los concertados-privados. Se daría una media de edad madura y una experiencia directiva cercana a los 10 años, siendo notable la experiencia previa de éstos en tareas de dirección o coordinación. Prácticamente 70 por ciento ya ha recibido formación inicial, cumpliendo con la normativa vigente, y su formación permanente supera aún más ese porcentaje. También destaca que los directores realizan docencia además de las tareas de dirección.

Más allá de las directrices normativas, y siempre según sus percepciones y atribuciones: el estilo de dirección basado en la gestión sería más común que el de liderazgo o coordinación, con un cierto sesgo, además, femenino. En ese mismo sentido, de entre las funciones que establece la normativa, los directores manifiestan una mayor dificultad en desarrollar la función de dirección pedagógica y liderazgo. Además, de entre sus actuaciones destaca la baja realización —en comparación con las otras— del impulso de la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros.

Los directores-líderes son los que más se apoyarían en redes de relaciones con el entorno del centro y dicen orientar, dirigir y supervisar.

En cuanto a la percepción que tienen los directores sobre el compromiso de los distintos colectivos de la comunidad educativa, se constata: a) una valoración significativamente más baja respecto al compromiso de familias-alumnos con el proyecto de centro y con los resultados académicos en los “centros de máxima complejidad”; b) una percepción de mayor compromiso del profesorado con el proyecto del centro, cuanto menor es su número (escuelas más pequeñas) y cuantas más horas de docencia directa con alumnos realizan los directores; c) el compromiso que reconoce tener el propio director con la comunidad educativa es mayor en los centros de tamaño mediano, y d) analizadas las acciones de los directores para una mayor implicación de todos los colectivos, factor clave de la mejora educativa, resalta que los directores-líderes dan ejemplo de su propio compromiso, reflexionan y desarrollan dinámicas de

grupo. Los directores-gestores utilizan estrategias comunicativas y de atención personalizada.

Se constata que la legislación no tiene ni fácil ni directa traslación al ejercicio directivo en los centros y que se requieren acciones de política educativa que incrementen la formación colegiada y basada en análisis de las problemáticas reales. Se está erigiendo como una diferencia relevante entre la legislación española y la catalana la actual capacidad de los directores catalanes de establecer el perfil profesional de los docentes que necesita el desarrollo de su proyecto de dirección y, en función de ello, elegir parte de su plantilla de personal (Generalitat de Catalunya, 2014a; 2016).

Chapman y Sammons (2013) resaltan la importancia de los *middle leaders* para el éxito escolar. Todo lo que aumente los liderazgos pedagógicos y se encuentre distribuido en los centros pasa por apostar decididamente por el desarrollo profesional de los docentes y el desarrollo organizativo de los centros. Aunque todavía es pronto para tener datos sobre el impacto de la aplicación de las normativas analizadas, parece relevante seguir su evolución. De hecho, en esta investigación ya aparece que la estabilidad de la plantilla (Generalitat de Catalunya, 2014a) es valorada por los directores como un elemento que resultará altamente facilitador de la capacidad educativa de los centros.

REFERENCIAS

- Aramendi, Pello, Joan Teixidó y José Luis Bernal (2009), "Evaluación del acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco", *Revista de Educación*, núm. 11, pp. 119-136.
- Armstrong, Stephen, Jane MacDonald y Sandy Stillo (2010), "School counselors and principals", *Journal of School Counseling*, vol. 8, núm. 15, pp. 1-27.
- Chapman, Christopher y Pamela Sammons (2013), *School self-evaluation for school improvement: What works and why?*, Project Report, Glasgow, CfBT Education Trust.
- Cherian, Finney e Yvette Daniel (2008), "Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change", *International Journal*

- of *Education Policy & Leadership*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-11, <<http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/97/35>>, consultado en marzo de 2017.
- Cisler, Amanda y Mary Bruce (2013), “Principals, what are their roles and responsibilities?”, *Journal of School Counseling*, vol. 11, pp. 1-27, <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012313.pdf>>, consultado en febrero de 2017.
- College Board Advocacy (2009), *Finding a way: practical examples of how an effective principal-counselor relationship can lead to success for all students*, <<https://securemedia.collegeboard.org/digitalServices/pdf/nosca/finding-a-way.pdf>>, consultado en enero de 2016.
- Dee, Jay, Alan Henkien y Carole Singleton (2006), “Organizational commitment of teachers in urban schools”, *Urban Education*, vol. 41, núm. 6, pp. 603-627.
- Generalitat de Catalunya (2016), *Resolución ENS/1128/2016 (de los perfiles profesionales de los puestos de trabajo específicos en centros educativos públicos [...] y el procedimiento de capacitación profesional para ocuparlos)*, <http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=725394&language=ca_ES>, consultado en marzo de 2017.
- Generalitat de Catalunya (2014a), *Decreto 39/2014 (por el cual se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes)*, <http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=658349>, consultado en marzo de 2017.
- Generalitat de Catalunya (2014b), *Resolución ENS/906/2014 (por la cual se determinan los centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial)*, <http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=661098&language=ca_ES&action=fitxa>, consultado en marzo de 2017.
- Generalitat de Catalunya (2010a), *Decreto de autonomía de los centros educativos*, <<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5686/1108859.pdf>>, consultado en febrero de 2017.
- Generalitat de Catalunya (2010b), *Decreto de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente*, <<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5753/1147537.pdf>>, consultado en marzo de 2017.
- Hulpia, Hester y Geert Devos (2010), “How distributed leadership can make a difference in teachers’ organizational commitment? A Quali-

- tative Study”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 565-575.
- Iranzo, Pilar, Juana María Tierno y Rosario Barrios (2014), “Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos”, *Teoría de la Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 229-257.
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris y David Hopkins (2008), “Seven strong claims about successful school leadership”, *School leadership & Management: Formerly School Organization*, vol. 28, núm. 1, pp. 27-42.
- McKinsey & Company (2010), *How the world’s most improved school systems keep getting better*, <<http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting>>, consultado en marzo de 2017.
- OCDE (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, <<http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>>, consultado en marzo de 2017.
- OCDE (2008), *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*, París, <<http://oecd.org/edu/school/44374937.pdf>>, consultado en marzo de 2017.
- Wilkerson, Kevin (2010), “School counsellor reform and principals’ priorities: a preliminary content analysis of the National Association for Secondary School Principals (NASSP) Bulletin (1997-2007) Informed by Guiding Documents of the American School Counsellor Association (ASCA)”, *Education*, vol. 131, núm. 2, pp. 419-436.

DIRECCIÓN ESCOLAR Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN ESPAÑA. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN LA PROVINCIA DE GRANADA (ANDALUCÍA)

Paola Ritacco Real y Maximiliano Ritacco Real

INTRODUCCIÓN

En referencia a la dirección escolar, un cúmulo de investigaciones son incisivas al momento de afirmar la existencia de un tipo de liderazgo con capacidad de mejorar la escuela siempre y cuando se incremente el desarrollo educativo de todo el alumnado (Sammons *et al.*, 2014; Ko, Hallinger y Walker, 2015).

Desde esta perspectiva, si bien el director es el “agente formal” que debe promover tal capacidad de mejora, el liderazgo escolar no depende exclusivamente de su figura.

Desde un enfoque organizacional, se hace indispensable la presencia de una estructura de responsabilidad compartida, colaborativa y cooperativa que impulse un liderazgo acorde con las necesidades sociales, educativas y profesionales que impone la compleja realidad posmoderna (Thoonen *et al.*, 2012; Hopkins *et al.*, 2014). En estos términos, a lo largo de las últimas dos décadas, se fortalece la idea de un liderazgo pedagógico que alcanza el “éxito” en la medida que el alumnado evidencia una mejora en su desarrollo educativo (Bolívar, 2010).

Centrando su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la concepción teórica del liderazgo pedagógico refleja, en la práctica, el ejercicio de un conjunto de capacidades que abarcan las dimensiones del desempeño de la dirección en los centros escolares. Dentro de estos parámetros, se ha recabado una serie de aportes que nos permiten señalar una categorización ciertamente pormenorizada de las capacidades del liderazgo pedagógico.

CUADRO 1

Capacidades del liderazgo pedagógico para la mejora escolar

Ámbito	Capacidad
Gestión del personal	<ul style="list-style-type: none">- Establecer <i>directrices</i> comunes- Establecer <i>niveles</i> de exigencia- Estimular el <i>compromiso</i>- Ruptura de <i>inercias</i> y establecimiento de cambios- Resolución de <i>conflictos</i> (alumnado, profesorado, padres, etc.)
Procesos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">- Intervención en las <i>programaciones didácticas</i>- Incentivar el trabajo por <i>competencias</i> con el alumnado- Establecer estrategias de <i>enseñanza</i> conjuntas con el profesorado
Curricular	<ul style="list-style-type: none">- Adaptar el <i>currículum</i>- Desarrollo del <i>currículum</i> en el aula
Desarrollo de la organización	<ul style="list-style-type: none">- Crear un ambiente <i>colaborativo</i>- Establecer <i>comunidades de aprendizaje</i>- Establecer procesos de <i>autoevaluación</i> del profesorado- Incentivar el <i>desarrollo profesional</i> del profesorado- Potenciar la <i>formación</i> del profesorado
Materializar la mejora	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar el <i>programa institucional</i>- Establecer <i>compromisos</i> con el profesorado- Desarrollar <i>innovación</i>- Ejercer influencia en el <i>desarrollo educativo</i>

Fuente: Anderson (2010); Krichesky y Murillo (2011).

En el contexto español, el desarrollo del liderazgo pedagógico es una cuenta pendiente. La larga, y todavía latente, transición del modelo administrativista-burocrático hacia el postburocrático convierten el “caso español” en un “híbrido” resultante de sucesivos solapamientos y reformas legislativas (organizativas, estructurales) que nunca llegaron, en calidad y sentido, a materializarse en la práctica. En palabras de Viñao (2004: 407-408), “puede caracterizarse como un híbrido en el que coexisten hasta cuatro modelos superpuestos en el tiempo, sin que la introducción de uno haya supuesto la eliminación de alguno de los restantes”.

Mayormente, es generalizado el debate acerca de ciertos aspectos que, al día de hoy, no encuentran una coherencia lógica con el modelo que se pretende adoptar. Entre ellos: a) la dicotomía de los

“directores son profesores”; b) el itinerario transeúnte en el cargo (ida y vuelta, docente-director-docente); c) el ejercicio limitado por el tiempo (periodos de cuatro años), y d) la falta de autonomía en decisiones sobre la enseñanza y el currículum.

La “inestabilidad” que aportan estos hechos tiene un impacto innegable en el desarrollo educativo del alumnado (Bolívar, 2000). Al respecto, no han sido pocas las propuestas de mejora por parte del ámbito académico-investigativo. En orden de reconfigurar el planteamiento de la función directiva y el estatus de la dirección escolar en España (Moral y Amores, 2014), se consideran, entre otras: a) empoderar la capacidad de intervención pedagógica hacia metodologías y procesos de enseñanza eficaces; b) otorgar mayores apoyos y recursos suplementarios; c) elevar la profesionalización y formación específica; d) aumentar la potestad disciplinaria —autoridad formal—, y e) lograr una mayor capacidad en la gestión del personal.

Al momento de materializar estas cuestiones en la práctica, no tardaron en identificarse una serie de resistencias (Ritacco y Bolívar, 2016). Desde un punto de vista estructural, se constata que las inercias tradicionalistas de la cultura escolar hacen lento o impiden el avance hacia el cambio y la mejora. La escena rígida y fragmentada de la organización en las escuelas reduce el margen de maniobra de los directivos hacia el aislamiento en pos del cumplimiento, mayormente, de tareas administrativas y burocráticas (Bolívar, 2000; Moral y Amores, 2014).

No menos importante es la resistencia docente a la supervisión de sus funciones (Domingo y Ritacco, 2015), sumado a la cuestión de la autoridad formal o moral de los directores (Ritacco, Amores y Moral, 2015). En este marco, la ausencia de una regulación normativa, que empodere en la toma de decisiones acerca de aspectos pedagógicos o de innovación educativa, centra los canales de acción en la necesidad del apoyo al claustro (profesorado, padres, administración). Aquí entran en juego las habilidades sociales y de relación del director por medio del convencimiento y la negociación.

El presente estudio aporta datos e información para la comprensión del desarrollo del liderazgo pedagógico en España. En este

orden, se consideran necesarias las investigaciones que recojan las perspectivas y valoraciones en primera persona de aquellos sujetos que construyen los espacios y contextos referidos. El análisis de sus vivencias aporta a la interpretación de los procesos que intervienen en el desarrollo del liderazgo pedagógico en la dirección escolar en España.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ESTUDIAR EL LIDERAZGO DESDE LA DIRECCIÓN DE CENTROS

El estudio se llevó a cabo en institutos de educación secundaria financiados con fondos públicos de la provincia de Granada (Andalucía). Asimismo, la metodología se inscribió dentro del enfoque o paradigma interpretativo de investigación (Popkewitz, 1988); desde esta perspectiva, se configuró un diseño de trabajo que respondió al contenido testimonial y discursivo de las fuentes de datos (biográfico-narrativa). Así pues, se valoró el alto grado de idoneidad de una metodología de investigación de corte cualitativo (Smith, Flowers y Larkin, 2009). En sintonía, se consolida la idea de aplicar la técnica del análisis de contenido como base para reducir y estructurar la información (Ávila de Lima, 2013).

Para conformar la muestra del estudio se seleccionaron 15 centros de educación secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía (España) considerando: a) que estén financiados con fondos públicos; b) su índice socioeconómico y cultural (ISEC),¹ cinco con ISEC alto —C1 al C5—, cinco con ISEC medio —C6 al C10— y cinco con ISEC bajo —C11 al C15—, y c) por la oferta educativa de los centros (planes y programas).

1 Elaborado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa e integrado en el diseño de Pruebas de Evaluación y Diagnóstico (LOE, 2006), el ISEC presta atención a tres elementos clave: a) los ingresos económicos —recursos de hogar—; b) el nivel educativo de los padres, y c) ocupación. En el presente estudio el ISEC también fue valorado como un elemento significativo de interpretación y valoración de los resultados.

CUADRO 2

Criterios de selección y distribución de la muestra de informantes y centros

Informantes				Centros educativos			Oferta educativa	Financiación
				Nomenclatura	Ubicación y contexto	Índice socio-económico y cultural		
1 Cargo 4 años	Perspectiva procesual	Trayectoria de innovación	Proceso de mejora	C11-C15	Zonas periféricas- comarcales	ISEC Bajo	Educación secundaria Bachillerato	Fondos públicos
				C6 - C10	Macro centro urbano	ISEC Medio	Programas de atención a la diversidad	
				C1 - C5	Centro urbano	ISEC Alto		

En referencia a los criterios que perfilarían a los sujetos informantes, se consideró: a) que ocuparan, al menos, un periodo completo en el cargo directivo (cuatro años); b) que pudieran brindar una mirada procesual y cronológica de su experiencia en la dirección; c) que tuvieran una trayectoria de innovación en la función directiva, y d) que hayan formado parte de procesos de mejora educativa.

Con la intención de obtener una descripción situacional clara de los contextos y situaciones, se realizaron 15 entrevistas biográficas en profundidad, no estructuradas (Vallés, 2009). A su vez, acorde con los objetivos propuestos, se diseñó un guión de entrevista estructurado en los siguientes ámbitos: a) el desarrollo del liderazgo escolar (funciones, tareas, intervención); b) el desarrollo del liderazgo pedagógico y sus capacidades (labor pedagógica y transformacional), y c) el impacto de su tarea directiva en los resultados de aprendizaje del alumnado.

La reducción y categorización de los datos (cuadro 3) se realizó por medio de la aplicación de la técnica del análisis de contenido. En su primera fase de análisis, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y la información recogida permitieron la identificación progresiva, en el texto, de unidades de registro (UR). La segunda fase se identificó por el “primer vuelco” de las UR. Extraídas de las fuentes de información, fueron organizadas en una serie de categorías que atendieron a similitudes, asociaciones y represen-

taciones fundamentadas por la profundización teórica de las temáticas investigadas. En este punto, las unidades de registro cambian su nomenclatura a Unidades de Análisis (UA) o Indicadores (I). Dado el bajo nivel de concreción de las categorías emergentes, se avanza hacia una tercera fase de la estructuración de los datos. En sintonía, aumentando el nivel de especificación, se realizó un análisis de las categorías que finaliza en un “segundo vuelco” de las UA y la consecuente reorganización de sus subcategorías. Una cuarta fase (final), se caracterizó por asignar un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada categoría y subcategoría. El IFC se define por el recuento de I. Cabe aclarar que desde una perspectiva interpretativa el IFC no es estadístico, sino aproximativo ya que representa el peso significativo de la información contenida en las UA o I. En este estudio, el IFC será porcentual, dado que facilita una interpretación proporcional en función del IFC total de las categorías superiores.

CUADRO 3

Fases del análisis de contenido.
Categorías y subcategorías emergentes

Análisis de contenido
↓ Transcripción y codificación (x 15 entrevistas) ↓
↓ Identificación de UR ↓
↓ 1er vuelco de UR ↓
Categorías
Capacidades del Liderazgo Pedagógico (x16) (UA)
↓ 2º Vuelco de UA ↓
↓ IFC porcentual ↑

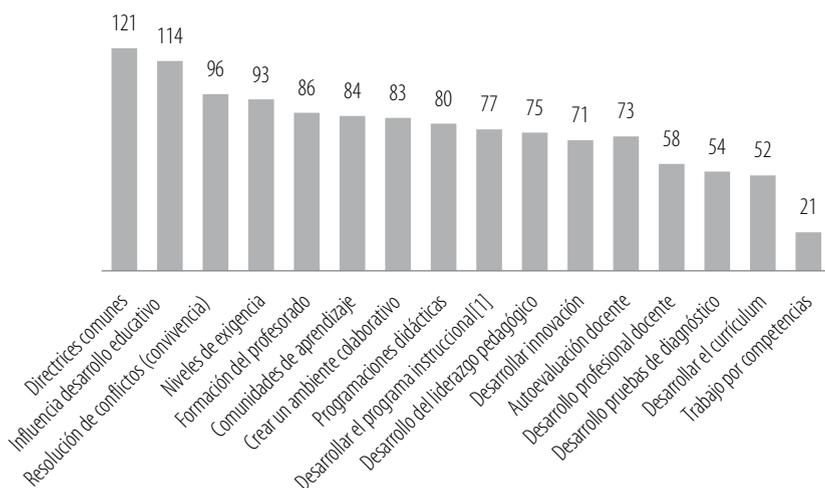
**RESULTADOS. GRADO DE PRESENCIA
EN EL DISCURSO DE LOS RASGOS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO**

Como punto de partida, los resultados del proceso de análisis de la información se organizan en función del IFC-RT (referencias totales). En la gráfica 1 es posible observar la presencia de los indicadores

identificados en el discurso y categorizados en las capacidades del liderazgo pedagógico (LP).

GRÁFICA 1

IFC por capacidad de liderazgo pedagógico



Un análisis numérico y global de la gráfica 1 destaca que en 9 de 16 casos (capacidades) el IFC se ubica por encima de la media ($RT = 1238 / 16 = 77.3$). Si a ello se suma que en 6 de las 7 capacidades restantes el IFC no es menor a 52 IFC, se afirma que existe una distribución (referencias por capacidades) ciertamente equitativa y homogénea de la información.

Con una alta frecuencia de aparición en el discurso se consolidan establecer directrices comunes (121 IFC); influencia en el desarrollo educativo (114 IFC), resolución de conflictos (96 IFC), y fijar niveles de exigencia (93 IFC). Al respecto, da cuenta de un perfil de dirección que prima su capacidad para establecer directrices comunes a todo el personal en pos de influir en el desarrollo de la educación, la resolución de conflictos y el aumento de los niveles de exigencia; mientras que minimiza el impacto de otras capacidades, como trabajo por competencias (la menos referenciada, sólo 21 IFC); desarrollo profesional (58 IFC); del currículum (52 IFC), y de

las pruebas diagnósticas (54 IFC); el resto se encuentra en un rango medio de frecuencia.

A continuación, se da cuenta de las voces de los sujetos entrevistados dando paso a la construcción de un discurso emergente o teoría fundamentada.

ANÁLISIS CATEGORIAL DE LOS RESULTADOS A LA TEORÍA FUNDAMENTADA

La opinión de los directores coincide en que la influencia en el desarrollo educativo y la resolución de conflictos son dos oportunidades clave para el desempeño de sus funciones. Resolver conflictos se convierte entonces en un conjunto de actuaciones que favorecen la construcción de un clima positivo de convivencia que impregna los contextos educativos y la mejora del aprendizaje:

Los directores, gran parte de nuestro tiempo, nos dedicamos a resolver conflictos [...] el conflicto es inherente e inevitable, y ofrece posibilidades de mejora y cambio educativo (C3²) [...] las intervenciones deben ser inmediatas, proporcionadas y oportunas, con un carácter educativo y, en última instancia, sancionador (C13) [...] mucho tiempo lo dedico a resolver problemas y conflictos, y entiendo que es la única forma de mantener un buen clima de trabajo y convivencia, así el profesorado se siente respaldado y el alumnado tiene muy claro dónde están las líneas rojas (C12).

Los directivos comprenden mayormente que su influencia en el desarrollo educativo del alumnado es una acción indirecta:

El equipo directivo colabora en la mejora del aprendizaje desde la convivencia (C2) [...] aportamos mucha tranquilidad a las clases y en el aula [...] [en] el nivel de convivencia estamos en un punto muy bueno que permitiría avanzar en los resultados de aprendizaje (C8) [...]

2 Codificación de los centros: C1, C2, C3, C4 y C5 (ISEC alto); C6, C7, C8, C9 y C10 (ISEC medio); C11, C12, 13, 14, C15 (ISEC bajo).

Para que los profesores hagan un buen grupo de trabajo debo proporcionarles un buen clima de trabajo que luego se nota en la calidad con respecto a los resultados [...] el director es quien está por detrás y el que pone la estructura (C7) Hay que establecer iniciativas que intenten mejorar los resultados [...] promover el currículo y las relaciones personales mediante la convivencia (C13).

En otro orden, existen coincidencias en cuanto a capacidades destacadas por una orientación negativa del discurso. Dado el caso, vinculado a la dimensión pedagógica, surge la problemática de la autoevaluación pedagógica del profesorado:

La autoevaluación no está bien diseñada por la administración, además, no es lo normal, no se ve bien, y no se hace [...] si yo ahora mismo se lo pido al profesorado, la reacción va a ser mala (C7) [...] Cuando los equipos técnicos plantearon la autoevaluación saltaron ampollas en el profesorado (C15) [...] Algunos docentes piensan que tratamos de meternos en un terreno que no nos compete (C9) [...] La autoevaluación en el profesorado ha sido muy regular entendida y resistida (C3).

Desarrollar la formación pedagógica del profesorado es otra capacidad compleja de incentivar por una serie de factores (cultura e inercia escolar):

el profesorado tiene muy poca tradición en esto de formarse y plantearse cómo es su práctica docente, su metodología [falta de autoridad] yo no tengo autoridad suficiente como para obligarlos (C3) [implicación del profesorado —Centros de Formación del Profesorado, CEP] he fallado en mi capacidad de incentivar la formación pedagógica del profesorado [...] me he encontrado con mucha resistencia por parte del profesorado [...] el grado de implicación es nulo y la oferta del CEP no es buena (C2) [...] los cursos de formación del CEP son un poco distantes de la práctica docente diaria (C8) [...] los profesores lo ven como algo alejado de la realidad (C9).

En sintonía, la capacidad de formación pedagógica del profesorado también se expresa en sentido negativo, sobre todo en los centros de ISEC bajo. Obviamente, a los directivos de los centros situacionalmente desfavorecidos les parece esencial incidir en esta capacidad, aunque no es una función otorgada (de manera formal) por la administración educativa a los directivos en España.

Administración-diseño del sistema de formación

La formación requiere y exige tiempo extra y no hay ningún tipo de facilidad por parte de la administración (C12) [...] que un profesor se forme en el CEP, supone un trabajo en tiempo extraescolar que no está reconocido (C11) [...] los cursos no son atractivos y no se les ve utilidad para que uno decida dedicarle un tiempo extra y no remunerado (C15) [administración-diseño del sistema de promoción] la mayoría del profesorado pierde la motivación de formarse cuando consigue los puntos por formación y por concurso de traslados logran el destino deseado (C14).

Una coincidencia general es la orientación negativa del discurso en la capacidad que hace mención a incentivar el trabajo por competencias. Parece quedar claro que en España el desarrollo del trabajo por competencias básicas encuentra una serie de resistencias:

El problema es que el currículum va por competencias y nosotros debemos evaluar, programar y tener una metodología y objetivos basados en las competencias [...] para que eso sea así, a la gente hay que formarla (C2) [...] la consejería no se ha preocupado en formar bien en competencias al profesorado (C9) [...] el profesorado no está preparado para trabajar con la enseñanza por competencias [...] les falta la práctica [...] la administración no se ha dedicado a formar al profesorado [...] la formación ha sido muy teórica (C12) [implicación-disponibilidad del profesorado] no hay esa disposición ni el tiempo suficiente como para poder evaluar y trabajar por competencias [...] no existe esa implicación que necesitamos (C13).

Como agravante, dicha cuestión se vincula, en muchos casos, con el tenor negativo que los directores otorgan a su capacidad de intervención en las programaciones didácticas:

Las programaciones están generalmente basadas en contenidos, no en competencias [...] si viene el inspector me dirá: “estas programaciones no sirven” [...] no puedo obligarle a la gente a que me hagan unas programaciones que no entienden (C9) [...] la programación a nivel de departamentos está hecha a nivel de competencias, luego en la práctica diaria el profesorado suele recurrir al libro de texto (C15).

Otros contrastes son dignos de tenerse en cuenta. Se destacan los testimonios que hacen referencia a la capacidad niveles de exigencia, lo hacen en sentido negativo los de ISEC alto y medio en donde la situación funcional del profesorado pone a prueba el grado de “autoridad” de los directivos escolares:

Para exigir al profesorado hay que tener en cuenta que son funcionarios, y por lo tanto, su trabajo y su plaza es definitiva, hay que hacerlo con mucho cuidado, prudencia y muy despacio (C7) [...] es una situación muy dura, muy tensa, porque al fin de cuentas se trata de exigir, ya que en muchos casos el trabajo no ha dado los resultados esperados [...] la gente es muy reacia a que le digan los niveles que hay que alcanzar, y cómo hacerlo, claro (C1) [...] nos falta autoridad real para exigir [...] es complicado y complejo y desde la dirección todavía no estamos en el momento oportuno como para poder exigir en profundidad (C2).

Este aspecto podría estar dando cuenta de la preocupación sobre el incremento de resultados —aún no logrados— y de la complejidad a la hora de estimular el “compromiso profesional del profesorado”.

Por último, aunque no menos importante, los discursos de los centros con ISEC alto y bajo coinciden en destacar la capacidad de establecer directrices comunes. Sin duda, son conscientes del valor de desarrollar esta capacidad tendiendo mínimamente al sentido positivo del discurso. En sintonía, si bien no reflejan una consecución clara, proporcionan una serie de claves para su logro.

DISEÑO DE LÍNEAS COMPARTIDAS

La mayor parte del profesorado tendrá una actitud positiva si las líneas están claras y bien fundamentadas [...] hablamos de ideas buenas para el centro, para mejorar los resultados del alumnado y para facilitar el aprendizaje [...] debe ser una puesta en práctica factible y bien elaborada para el profesorado, es decir, facilitarles ese trabajo (C₂) [Liderazgo-niveles de motivación] hay que lograr ilusionar con las líneas del proyecto [...] buscar apoyos de a poco e incursionar las ideas (C₁) [...] Empezamos con la idea de formar un equipo que lidere con labores distribuidas [...] luego abordamos las líneas entre todos [...] otra cuestión es contar con la ayuda de agentes externos, la familia, al ayuntamiento, instituciones, delegación, universidad, etc. (C₁₃) [...] debe haber iniciativa por parte del equipo directivo [...] la motivación y el compromiso con la mejora del aprendizaje del alumnado es clave (C₁₄).

El corolario de esta categoría deja entrever la complejidad al momento de establecer regularidades entre los centros. Una vez más, queda claro que independientemente del ISEC, cada institución se configura como una unidad básica capaz de desarrollar niveles de mejora que trascienden sus contextos, situaciones y estructuras organizativas (Bolívar, 2010).

EL MODELO ESPAÑOL DE DIRECCIÓN ESCOLAR Y LA COMPLEJIDAD DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Una serie de presupuestos teóricos ha ido acompañando los planteamientos arriba expresados. Entre ellos, se subraya que no es posible concebir un enfoque de dirección escolar eficaz, si no se alcanza la mejora de la escuela y del aprendizaje de todo el alumnado. Integrado en esta clave, el director es capaz de ejercer una influencia positiva en los procesos de enseñanza por medio del desempeño de un liderazgo pedagógico que se evidencia en un conjunto de capacidades.

El peso de los resultados del estudio advierte de la preocupación general de los directores escolares por establecer directrices comu-

nes al personal del centro. Establecer directrices en lo pedagógico se manifiesta como una dificultad. Es decir, intervenir en las programaciones didácticas; hacer cumplir el programa instruccional; los procesos de autoevaluación; el trabajo por competencias; incentivar la formación pedagógica del profesorado, entre otras, están seriamente sesgadas por la cultura escolar y la inercia histórica que todavía está inscrita en la vida de los centros educativos españoles (Viñao, 2004).

Por otro lado, es menester tener en consideración ciertos factores estructurales resistentes al ejercicio de unas u otras capacidades del liderazgo pedagógico. Vinculados con un marco de responsabilidad que atañe a la administración educativa, donde hay claridad en que dicha cuestión no pretende ni debe justificar la falta de responsabilidad pedagógica del profesorado ante la mejora de su competencia profesional.

En relación con esto, los directores señalan la resolución de conflictos como la forma de establecer una influencia positiva en el desarrollo educativo del alumnado. Crear un clima positivo de trabajo, apoyando desde la “periferia del aula” a los docentes, podría ser entendido como una de las consecuencias derivadas de sus limitaciones en el desempeño de aquellas capacidades que suponen algún tipo de intervención pedagógica.

El modelo español de dirección escolar merece ser analizado desde la complejidad que supone poner en práctica el liderazgo pedagógico en los centros educativos. Los factores estructurales y culturales, que fueron identificados en trabajos anteriores como arquitecturas resistentes al despliegue de un liderazgo para la mejora escolar (Ritacco y Amores, 2017), siguen persistiendo detrás de la práctica directiva en el ámbito escolar español.

No cabe duda de que establecer dinámicas o mecanismos de supervisión pedagógica es susceptible de generar tensiones con el profesorado. Supone un proceso que posiciona al director en un nivel intermedio entre las demandas de la administración y las negociaciones con el profesorado (Viñao, 2004). Por ello, en esos momentos, ejercer la “autoridad formal”, ya sea por reticencia al conflicto o escaso respaldo (normativo) de la administración educativa, no suele ser la opción elegida (González, 2014).

Se trata de observar cómo se va proformando el perfil del director escolar en el contexto español; es decir, un coordinador que organiza los recursos humanos, un mediador de conflictos, un agente para la cohesión y el logro de una buena convivencia (clima de trabajo positivo). Dichos atributos configuran, ni más ni menos, el resultado de un desempeño condicionado por los factores y resistencias culturales y estructurales ya citados.

Desde una perspectiva organizacional de la escuela, ésta se entiende como una unidad básica de mejora, asociando a la dirección escolar con los ejes transversales que soportan y empoderan el ejercicio de un liderazgo pedagógico expresado por medio de sus capacidades. No obstante, para su desarrollo óptimo, es necesario un marco de acción que dé forma horizontal (centro educativo) y vertical (administración educativa), que le permita un cierto margen de autonomía en sus actuaciones y no le ofrezca resistencias (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013).

Uno de los retos del modelo español será crear unos patrones de gestión y regulación que repercutan positivamente en el fortalecimiento de la dirección pedagógica como un elemento clave para la mejora de la organización, del profesorado y del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Anderson, Stephen (2010). Liderazgo directivo. claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 34-52, <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf>>, consultado en marzo de 2017.
- Ávila de Lima, Jorge (2013), “Por uma analise de conteudo mais fiavel”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, núm. 47, pp. 7-29.
- Bolívar, Antonio (2010), “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 5, pp. 79-106.
- Bolívar, Antonio (2000), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid, La Muralla.

- Bolívar, Antonio, Julián López-Yáñez y Francisco Javier Murillo (2013), “Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación”, *Fuentes*, núm. 14, pp. 15-60.
- Domingo, Jesús y Maximiliano Ritacco (2015), “Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de institutos de enseñanza secundaria en Andalucía”, *Educación en Revista*, núm. 58, pp. 199-218.
- González, Teresa (2014), “El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación para la Justicia Social*, vol. 3, núm. 2, pp. 85-106.
- Hopkins, David, Sam Stringfield, Alama Harris, Louise Stoll y Tony MacKay (2014), “School and system improvement: a narrative state-of-the-art review”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, núm. 2, pp. 257-281.
- Ko, James, Philip Hallinger y Allan Walker (2015), “Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 26, núm. 2, pp. 215-239.
- Krichesky, Gabriela y Francisco Javier Murillo (2011), Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela, *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 65-83, <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>>, consultado en marzo de 2017.
- Ley Orgánica de Educación (LOE)* (2006), Gobierno de España, Ministerio de Educación, Madrid, pp. 9-142.
- Moral, Cristina y Francisco Amores (2014), “Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de de Educación Secundaria”, *Bordón, Revista Pedagógica*, vol. 66, núm. 2, pp.121-138.
- Popkewitz, Thomas (1988), *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- Ritacco, Maximiliano y Antonio Bolívar (2016), “Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>>, consultado en marzo de 2017.
- Ritacco, Maximiliano, Francisco Amores y Cristina Moral (2015), “El desarrollo de procesos de autoevaluación como capacidad del liderazgo pedagógico. Un estudio en educación secundaria en Andalucía”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-20.

- Ritacco, Maximiliano y Francisco Amores (2017), “Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España)”, *Educação e Pesquisa*, vol. 44, <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005011102&script=sci_arttext>, consultado en mayo de 2016.
- Sammons, Pamela, Susila Davis, Christopher Day y Qing Gu (2014), “Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership”, *Journal of Educational Administration*, vol. 52, núm. 5, pp. 565-589.
- Smith, J., Paul Flowers y Michael Larkin (2009), *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*, Londres, Sage.
- Thoonen, Erick, Peter Steegers, Frans Oort y Thea Peetsma (2012), “Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors”, *School Effectiveness and School Improvement*, núm. 23, pp. 441-460.
- Vallés, Miguel (2009), *Entrevistas cualitativas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Viñao, Antonio (2004), “La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural”, *Educação*, vol. 2, núm. 53, pp. 367-415.

MODELOS DE ANÁLISIS ORGANIZACIONAL

NUEVOS ENFOQUES DE LIDERAZGO PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN MÉDICA DE MÉXICO

René Cristóbal Crocker Sagastume y Ariadna Veloso Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Las instituciones, incluidas las de educación, enfrentan nuevos retos contextuales en la complejidad de la globalización y la sociedad del conocimiento; juegan un papel fundamental en la gestión del cambio de las políticas públicas relacionadas con la atención a la salud de las poblaciones y la educación superior, específicamente en la formación de médicos con la sociedad en la cual están insertas.

Ante el fracaso de las políticas públicas de salud para resolver la problemática de enfermedades carenciales como la desnutrición y la malnutrición en la pobreza, el incremento de las enfermedades crónico degenerativas como la diabetes, hipertensión, infartos de miocardio y cánceres, y el resurgimiento de nuevas enfermedades como la tuberculosis, el modelo de atención a la salud deberá ser transformado en las próximas décadas, para lo cual se requiere cambiar también el enfoque en la formación de nuevos profesionales de la salud.

La educación médica ha transitado del modelo de formación de disciplinas aisladas, sustentado en objetivos conductuales en coincidencia con el enfoque biomédico que se basa en el paradigma positivista, a un modelo que integra las disciplinas moleculares, clínicas, epidemiológicas, socioculturales y ambientales que abordan el proceso enfermedad de los individuos y colectividades con enfoque biopsicosocial, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje está sustentado en el modelo de competencias profesionales integradas.

Entre los problemas identificados en el diagnóstico de la educación médica del país (Crocker y Vásquez, 2015) relativo al liderazgo, sobresalen los siguientes:

ausencia de líderes que superen el enfoque tradicional para impulsar los cambios en la educación médica nacional e internacional, carencia de un programa de detección y formación de talentos jóvenes para propiciar nuevos liderazgos para resolver el programa del cambio generacional y creación de la figura del mentor académico, que permita que los académicos con mayor prestigio que están en la etapa final laboral participen como guías de los nuevos líderes jóvenes (Crocker, Vásquez y García, 2018: 6).

Crocker y Vásquez (2015: 64) concluyen que en la gestión del cambio del modelo de educación médica es fundamental el papel de los liderazgos locales, regionales y nacionales.

Con base en la problemática anterior, se formula la siguiente premisa de investigación como guía en la construcción de un nuevo enfoque teórico de liderazgo para la gestión del cambio en la educación médica en México: el liderazgo en las instituciones de educación médica es una construcción social que requiere identificar los liderazgos naturales y formarlos en dirección de la visión de futuro, con el fin de sustentar una propuesta de política pública para la formación en la educación médica nacional; en este sentido, es fundamental realizar un análisis que tome en cuenta referentes histórico-contextuales y teóricos.

Durante el proceso investigativo se emplearon diversos métodos teóricos de investigación que permitieron la construcción de la propuesta de un nuevo enfoque de liderazgo para la gestión del cambio en la educación médica en México, que se describen a continuación.

UNA METODOLOGÍA PARA ANALIZAR LA EDUCACIÓN MÉDICA DESDE EL LIDERAZGO

El presente trabajo se construye desde un paradigma de investigación cualitativo, donde se combinan las técnicas de análisis del

discurso documental y de grupo focal. En el análisis del discurso documental, se sistematizan los productos de investigación desarrollados por diversos autores que abordan la problemática del liderazgo en educación médica.

El grupo focal estuvo constituido por 12 miembros del cuerpo académico de la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM), expertos en educación médica en una encuesta realizada con 60 escuelas y facultades de medicina (Crocker y Vásquez, 2015), donde se analizan las propuestas del coordinador de la investigación en torno a la formación de médicos y, con esta revisión, se constituye una propuesta hacia el Comité de Planeación de la AMFEM, quienes los aprueban para ser considerados como guía teórico-metodológica para fomentar el modelo de liderazgo para el desarrollo de la educación médica nacional.

Tanto el análisis del discurso documental como el grupo focal se desarrollaron en torno a tres momentos metodológicos: a) el analítico-sintético; b) el inductivo-deductivo, y c) el teórico-lógico, los cuales se desarrollaron de manera simultánea.

El momento analítico-sintético permitió el análisis de los principales referentes teóricos en los que se ha sustentado el modelo de formación del profesional de la salud en México, además de aportar integraciones teóricas que deben estar presentes en la dinámica de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de estos modelos formativos.

El inductivo-deductivo permitió establecer nexos entre concepciones y posturas que relacionan las ideas teóricas con el entorno contextual. Además, permitió llegar a conclusiones generales que se tuvieron en cuenta en la propuesta del enfoque de liderazgo para la formación de médicos, a partir de los elementos esenciales relacionados con el sistema conceptual y de categorías vinculado con los fundamentos del marco teórico referencial.

Por último, el método histórico-lógico posibilitó la construcción de un marco común de referencia para la investigación; a partir de él, se dio cuenta de la lógica interna del desarrollo y la evolución de las concepciones de liderazgo educativo y su estudio para el desarrollo de la educación médica en México.

La utilidad de este método estuvo dada por el acercamiento al problema, para constatar su estado actual y para hacer inferencias teóricas y prácticas desde el punto de vista histórico.

De este modo, la propuesta que se presenta posibilita la necesaria integración de los elementos y determinantes contextuales que aseguran su pertinencia para el contexto educativo que se propone.

REVISIÓN DE LOS MODELOS DE GESTIÓN APLICADOS A LA FORMACIÓN MÉDICA

Existe una relación entre los modelos de liderazgo para la mejora continua de la calidad de las organizaciones educativas y los modelos de liderazgo desarrollados en la industria, principalmente automotriz y en las organizaciones sociales.

En los siglos xx y xxi, se desarrollaron tres modelos de liderazgo para la gestión de la calidad educativa que han sido recuperados de experiencias exitosas en el mundo socio-laboral, en programas de desarrollo social: el modelo de gestión departamental, el modelo de gestión de procesos y el modelo de gestión social de la calidad.

El modelo de gestión departamental o “modelo Ford”, que impactó la educación médica a través de la reforma Flexner en Estados Unidos a principios del siglo xx, consiste en gestionar los problemas educativos como compartimentos aislados (departamentos) que buscan mejorar la calidad a través de desarrollar el capital humano de los liderazgos y áreas de la organización invirtiendo recursos en los procesos formativos.

El modelo de gestión de procesos o “modelo Toyota” (Amozarain, 1999) busca gestionar la calidad de los liderazgos y cuadros de la organización a través de generar procesos y mejorar la eficiencia y eficacia de los líderes y personal, para que cumplan funciones múltiples y reduzcan los costos de las organizaciones en la búsqueda de la máxima satisfacción de los clientes internos y externos.

El modelo de gestión social de la calidad (ops, 2007) se enfoca en que los líderes y actores de una organización social o educativa definan de forma participativa sus objetivos de calidad, los con-

trasten con los indicadores de calidad externos y se comprometan a mejorar la calidad de su organización a través de procesos formativos y autoformativos, con compromiso hacia la visión social de la institución. Este modelo puede utilizar procesos e indicadores de otros, pero con una visión socio-constructivista sustentada en el modelo de gestión social de la calidad.

CUADRO 1

Modelos de gestión de la calidad y los tipos de liderazgos

Modelos de gestión de calidad	Gestión departamental	Gestión de procesos	Gestión de procesos
Origen	Industria Ford estadounidense	Industria Toyota japonesa	Movimiento social en salud y educación en Latinoamérica
Propósito	Mejorar el funcionamiento de los departamentos de la organización	Disminuir costos y aumentar la calidad a través de mejorar la eficiencia y eficacia de recursos	Mejora de la calidad a través de desarrollar la conciencia y la participación de las personas
Características	Gestión por departamentos aislados para que sean altamente productivos	Gestión de un sistema interrelacionado de procesos de la empresa para lograr la satisfacción del cliente	Es el trabajo cooperativo que realizan los miembros de una organización con fines sociales para planificar, ejecutar, evaluar y mejorar continuamente la calidad de sus servicios para las poblaciones
Procesos educativos	El liderazgo promueve la capacitación de recursos humanos en los departamentos (desarrollo del capital humano)	El liderazgo promueve la gestión del talento humano para que los miembros de la organización desarrollen competencias flexibles, funciones múltiples y trabajo colaborativo	Formación de líderes y miembros de la organización para el diálogo social y el trabajo cooperativo con calidez para el logro de los objetivos de calidad y la competitividad de la organización

Fuente: Crocker, UdeG y Centro Universitario de Ciencias de la Salud (2008).

Desde la perspectiva de la gestión social de la calidad, se comprende la gestión del modelo educativo como un proceso social de investigación educativa de tipo evaluativo, donde los actores de una escuela se organizan de forma participativa para evaluar, planificar,

implementar, monitorear y mejorar continuamente la calidad educativa de acuerdo con las demandas del contexto económico, político, laboral, profesional y social que permita que sus egresados, su producción científica y el desarrollo cultural de la comunidad académica sean competitivos según los estándares de calidad educativa, pero que también actúen con identidad y compromiso para la transformación social en la búsqueda de la equidad (Crocker, UdeG y Centro Universitario de Ciencias de la Salud 2008: 128).

Un elemento central de la gestión de la calidad educativa es la evaluación-acreditación, método que tiene origen en los países anglosajones en la década de los ochenta, debido a la creciente demanda externa de los estados nacionales de rendición de cuentas (*accountability*) para garantizar al público la calidad de la enseñanza impartida en las escuelas, en el momento que los recursos disminuían por la crisis del Estado de bienestar (McCormick y James, 1997).

En los noventa, en los Países Bajos se genera una precisión del concepto de gestión de calidad de la educación superior, al cual se le define como un conjunto de actividades que reúne, analiza y usa información sobre el funcionamiento de la propia institución o partes de ella. Esta información puede ser usada para mantener o mejorar el funcionamiento o para responder a demandas externas de evaluación (Kells, Maasen y De Haan, 1992).

CAMBIO DE PARADIGMA, HACIA LA FORMACIÓN DE LÍDERES EN LA EDUCACIÓN MÉDICA

González y González (2012) señalan que existen cuatro estilos de liderazgo: a) *laissez-faire*, donde se dejan todas las responsabilidades y decisiones al grupo; b) autocrático, donde se perfila al líder que no permite la participación en la toma de decisiones del grupo o las organizaciones; c) transaccional, por medio del cual el líder incentiva a sus seguidores a través de la recompensa por su desempeño, y d) transformacional, donde se tiene una visión amplia de los fines y propósitos de la organización, y se motiva a los miembros a ser emprendedores e innovadores, además de haber una comunicación

positiva y flexible entre los líderes, colegas y seguidores para conocer las necesidades del grupo y lograr así alcanzar las metas propuestas.

El modelo de liderazgo implementado en las organizaciones educativas que forman médicos en la región latinoamericana es producto de la sociedad industrial, dominada por el modelo Ford, que generó la reforma Flexnner en Estados Unidos desde la primera década de 1900, que impactó las escuelas de Medicina de México hacia 1950. El modelo tiene las siguientes características: a) es de tipo gerencial y autoritario; b) genera una cultura de liderazgo académico jerárquico; c) fomenta los liderazgos aislados por áreas o departamentos, y d) fomenta comunidades académicas poco participativas (figura 1).

FIGURA 1

Modelo de liderazgo gerencial



El cambio de la educación médica requiere un modelo de gestión de calidad que permita evaluarlo a corto, mediano y largo plazos con bases científicas, además de formar líderes desde la educación médica, decidiendo por un estilo particular, adecuado a las necesidades co-constructivas de la gestión del cambio.

La perspectiva que se propone en la AMFEM desde el año 2013 es la del liderazgo distribuido para la transformación de organizaciones que aprenden a través de la gestión del conocimiento (Longo, 2008). Desde esta perspectiva, el liderazgo se define como el reconocimiento social de las capacidades de miembros de las instituciones educativas en el sector salud por conducir a hombres y mujeres hacia propósitos y fines socialmente consensados.

Entre las características del liderazgo distribuido destacan: a) transitar las instituciones educativas hacia organizaciones del conocimiento; b) el análisis de las demandas de las políticas globales en liderazgo académico; c) la comprensión de las nuevas culturas de liderazgo surgidas en sociedades en transición a la democracia real; d) el surgimiento de nuevos actores y formas de comunicación social, y e) la responsabilidad social de ser pertinente y la rendición de cuentas sobre la calidad educativa (figura 2).

FIGURA 2

Liderazgo distributivo en escuelas y facultades de medicina



El liderazgo distribuido en la educación médica implica valores como el carácter, el talento, el carisma, la voluntad, la tolerancia, la

capacidad de comunicación y el conocimiento de lo que se lidera, así como su vinculación con la realidad social y de salud y con todos los actores académicos, entre otras características esenciales (Salom y Barreat, 1996; OCDE, 2009).

Las tareas del líder en una institución de educación médica que innova con base en la gestión social del conocimiento se presentan en la figura 3.

FIGURA 3

Nuevos retos del líder académico



La nueva propuesta de liderazgo para la gestión de calidad

Uno de los objetivos estratégicos para el desarrollo del nuevo modelo de educación médica en México es formar líderes que propicien condiciones para la gestión del cambio de la propia educación médica, con la mirada en soluciones pertinentes a la problemática de educación superior del país, pero que no pierdan de vista que su labor esencial está en el impacto a la atención a la salud de la población. Se propone incluso desarrollar en las escuelas y facul-

tades de medicina aspectos de gestión de la calidad que permitan posicionar a las instituciones de educación médica afiliadas a la AMFEM para incidir en las políticas educativas y de salud a escala nacional e internacional.

En la gestión de la calidad del modelo de educación médica, un elemento central es la identificación y desarrollo de líderes que conduzcan la gestión de calidad de la educación médica basada en competencias y del enfoque de atención primaria de la salud, como estrategias centrales para innovar la formación de médicos y la medicina académica, con el fin de contribuir al cambio del modelo de atención a la salud.

El liderazgo para el desarrollo del nuevo modelo de educación médica debe integrar creativamente elementos de la gestión social con la gestión de calidad por procesos, que superen el modelo de gestión de calidad de la administración educativa o la aplicación acrítica de modelos empresariales en un campo ajeno.

Los objetivos de la formación académica de médicos deben ser contruidos de forma participativa, buscando el compromiso de los líderes y actores educativos, además de llevar a la práctica educativa y docente los acuerdos básicos alcanzados, dejando de lado los discursos de simulación para ser presentados a los evaluadores y acreditadores externos de procesos de calidad.

La gestión del conocimiento con base en evidencias científicas cuantificativas es un elemento fundamental en la gestión de la calidad de la educación médica (Crocker, 2012), ya que proporciona elementos empíricos y teóricos, así es como se requiere la articulación de los procesos de la atención a la salud y los procesos de la educación médica con la gestión del conocimiento, lo que tiene implicaciones en la concepción de gestión del conocimiento de las instituciones educativas en medicina.

En la figura 4 se proponen los programas y líneas de investigación educativa que es necesario impulsar en las escuelas y facultades de medicina del país para propiciar un liderazgo académico basado en evidencias científicas.

Para la gestión del cambio en la formación médica, se propone además que los líderes procuren una formación académica para que generen estrategias hacia la reconcepción de calidad, lo que incluye

los programas de profesionalización en la educación continua de las instituciones que forman médicos en el país.

FIGURA 4

Programa y líneas de investigación educativas para direccionar el cambio con base en la gestión social del conocimiento



Es preciso propiciar el diálogo social respetuoso y participativo de los líderes para el cambio de la educación médica con los actores institucionales, con la población donde realizan prácticas profesionales y con alumnos y académicos, por lo que se debe impulsar una nueva cultura democrática en la educación médica.

Esta propuesta de la AMFEM implica incorporar cuadros jóvenes que desarrollen la estrategia de gestión de calidad y renueven la dirigencia en las instituciones educativas y de sus organismos representativos para impulsar el cambio generacional con un nuevo enfoque de liderazgo en la educación médica: un enfoque de liderazgo distribuido.

Existe la necesidad de que los nuevos liderazgos tengan la competencia para redefinir las categorías, unidades de análisis e indicadores que deben ser monitoreados e investigados en las instituciones de educación médica a través de metodologías científicas complementarias que se contextualicen sociocultural y epidemiológicamente de

manera local, regional y global con la aplicación creadora de modelos de análisis complejos, propuesta que se presenta en la figura 4.

Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación médica no deben ser un fin en sí mismos, sino un medio para el logro de la calidad, que deben ser definidos conjuntamente entre las instancias evaluadoras y los evaluados, a través de un proceso conjunto para la mejora de la calidad de la educación médica, por lo que se deben redefinir los propósitos de ambos procesos.

Una estrategia fundamental para la gestión del cambio de la educación médica es la búsqueda de financiamiento nacional e internacional, por lo que es fundamental el desarrollo en los líderes de las instituciones educativas con la competencia para la gestión de financiamiento.

Por último, es necesario aprovechar la autonomía universitaria para impulsar nuevos liderazgos en salud que inicien acciones preventivas tempranas, incorporando a la población en tareas de autocuidado de la salud en sus programas de medicina académica.

REFERENCIAS

- Amozarrain, Manuel (1999), *La gestión de procesos*, Gipuzkoa, Mondragón Corporación Cooperativa.
- Crocker, René (2012), “Gestión académica basada en evidencias. Una propuesta teórico-metodológica para la evaluación y acreditación en educación superior”, ponencia presentada en Memorias del Congreso Internacional de Evaluación y Acreditación de Programas Educativos e Instituciones de Educación Superior, Puerto Vallarta, Jalisco.
- Crocker, René y José Luis Vásquez (2015), “Formación de líderes para la gestión del cambio de los modelos de atención a la salud y educación médica”, en *Educación médica en México: Visión estratégica*, México, AMFEM, pp. 61-72.
- Crocker, René, Jose Luis Vásquez y Vylin Georgina García (2018), “Gestión social del liderazgo académico para el desarrollo curricular de programas educativos”, *Pedagogía y Sociedad*, vol. 21, núm. 53, pp. 55-79.
- Crocker, René, Universidad de Guadalajara y Centro Universitario de Ciencias de la Salud (2008), *Gestión académica del currículum por competencias: el proceso de construcción social con las licenciaturas en*

Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara.

- González, Odris y Lesbia González (2012), “Estilos de liderazgo del docente universitario”, *Multiciencias*, vol. 12, núm. 1, pp. 35-44.
- Kells, Herbert, Peter Maasen y Jakob De Haan (1992), *La gestión de la calidad en educación superior: un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores*, Puebla, UAM Azcapotzalco/Centro de Estudios Universitarios de la Universidad Autónoma de Puebla.
- Longo, Francisco (2008), “Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la educación”, *Capital Humano: Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, núm. 226, pp. 84-91.
- McCormick, Robert y Mary James (1997), *Evaluación del currículum en los centros escolares*, Madrid, Morata.
- OCDE (2009), *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*, <www.oecd.org/edu/schoolleadership>, consultado en abril de 2016.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2007), *Metodología de gestión productiva de los servicios de salud*, Biblioteca sede OPS, Washington.
- Salom de Bustamante y Yariani Barreat (1996), *El liderazgo motivacional y estrategias de influencia*, Colombia, Centro de Investigaciones Psicológicas-ULA.

**PRINCIPIOS FREIRIANOS DE LIDERAZGO:
APLICACIÓN EN UN PROGRAMA EDUCATIVO
PROGRESISTA PARA PROFESORES EN PRESERVICIO
EN CANADÁ RURAL¹**

Paul Orłowski

INTRODUCCIÓN

Como en otros lugares del mundo, desde la década de los ochenta y especialmente la del noventa, la educación pública en Canadá ha estado fuertemente influida por el paradigma económico conocido como neoliberalismo. Los investigadores educativos se refieren a esta influencia como el movimiento de reforma educativa global, (GERM, por sus siglas en inglés, Sahlberg, 2011). El neoliberalismo, sin embargo, no se reduce a la aplicación de prácticas gerenciales corporativas en las escuelas, sino que se infiltra en todos los aspectos de la economía nacional y la sociedad civil (Orłowski, 2014).

El liderazgo educativo basado en los principios de la teoría crítica y justicia social de Paulo Freire (1970) puede resultar efectivo en la búsqueda de una ciudadanía capaz de hacer retroceder el neoliberalismo (Orłowski, 2015). He sido profesor de preparatoria y pregrado universitario desde 1985, periodo en el cual se han experimentado cambios educativos influidos por el neoliberalismo, cambios que incluyen e incrementan la carga de trabajo del profesorado y la dependencia de exámenes estandarizados y rendición de cuentas de los docentes (Orłowski, 2015).

El presente texto aborda un programa educativo para profesores previo al ingreso a su servicio docente, que se enfocó en concientizar sobre los efectos del neoliberalismo en la sociedad. Una

1 Traducción de Miguel Ángel Díaz Delgado.

influencia determinante en el enfoque del programa fue el educador brasileño Paulo Freire.

En 2006 fui contratado como el primer coordinador del Programa Educativo para Profesores en la Universidad del Valle de Fraser (UFV, por sus siglas en inglés), localizada en Chilliwack, en la provincia occidental de Canadá. Chilliwack es una ciudad pequeña, conservadora; una comunidad campesina a 150 kilómetros de Vancouver en el océano Pacífico. Los organizadores del programa en la UFV inicialmente deseaban dotarlo de una orientación hacia la justicia social, debido a la experiencia en la educación social de la coordinación. Fui invitado a dirigir y diseñar los currículos. Cabe destacar que este nuevo programa se implementó para atender las necesidades del Valle de Fraser, una región poblada en su mayoría por indígenas y conservadores religiosos (principalmente cristianos y sikhs) durante una era de neoliberalismo. El racismo hacia los indígenas ha estado presente desde los primeros asentamientos de personas blancas venidas a la región (Carlson, 2010).

El Valle de Fraser se compone de comunidades agricultoras, cuyos habitantes tienen ascendencia de la clase trabajadora, donde es popular una postura antisindicalista.

Durante 30 años, he sido educador tanto en la preparatoria como en la universidad. Durante este tiempo, aprendí de experiencia directa que la carrera del magisterio, para tornarse significativa, requiere desarrollar la sensibilidad para empatizar con ideologías, reconocer el potencial transformador de la educación pública, sobre todo en las vidas de los estudiantes, y el amor por la humanidad en sí misma.

El Programa para profesores en preservicio o estudiantes de magisterio se enfocó en estudios sociales o cursos *antiopresión*. Cada curso se iniciaba pidiendo a los estudiantes que reflexionaran sobre una pregunta arraigada en las teorías educativas para la emancipación de Paulo Freire (1970): ¿Deben las escuelas ser usadas para mantener el *statu quo* o para desafiarlo?

El presente texto es centralmente una reflexión sistemática de la propia práctica en liderazgo educativo. Inicia con una breve discusión sobre el propósito de la actividad escolar en un marco de liderazgo

educativo freiriano, seguido de una discusión político-ideológica y una explicación a profundidad del significado del término neoliberalismo y cómo impacta a la sociedad civil y la educación pública en Canadá; dichas secciones proveen de la teoría que respalda el diseño de un programa educativo para profesores de la UFV. Por último, se resaltan los conceptos más importantes en los cursos del programa.

La intención última se encuentra en la búsqueda del fortalecimiento de la democracia y apoyo a la sociedad civil de British Columbia desde las aulas.

LIDERAZGO EDUCATIVO Y EL PROPÓSITO DE LA ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA FREIRIANA

¿Deben las escuelas ser usadas para mantener el *statu quo* o para desafiarlo? es una pregunta que cada administrador educativo debe ponderar y, de hecho, todos los profesores deben preguntarse a sí mismos. Indagar sobre este cuestionamiento lleva a plantearse un par de preguntas más: a) ¿debería la escuela ser usada para proporcionar los requerimientos laborales de un sistema capitalista o debería enfocarse en que los estudiantes se den cuenta de su propio potencial?, si el debate se genera entre las visiones del modelo del capital humano en educación y una perspectiva neoliberal de la escuela como componente que pregona el individualismo, o b) ¿debería la escuela servir para desarrollar el pensamiento crítico de ciudadanos, capaces de dirigirse a agendar tareas sociales de manera sofisticada?, cuestionamiento arraigado en la política progresista y la justicia social, del cual Paulo Freire sería un firme partidario.

El trabajo de Freire se contextualiza en las comunidades campesinas de Latinoamérica, y sus mayores influencias en el desarrollo de su proyecto fueron el marxismo y la teología de la liberación.

Quien escribe se apropia de la perspectiva freiriana, como educador en los inicios de los años ochenta y una perspectiva política socialdemócrata, que coinciden con los enfoques de justicia social a las que Freire se abocaba.

Aunque la situación se diferencia ampliamente de las condiciones de la British Columbia rural en el siglo XXI, hay algunos aspectos importantes de las prescripciones de Freire para la emancipación que fueron incorporadas en el programa educativo previo al servicio para profesores de la UFV.

Una de las influencias cruciales en el diseño del programa, en relación con la metodología de la enseñanza, fue Freire; él argumenta que los requerimientos pedagógicos que hacen a los estudiantes “memorizar mecánicamente el contenido narrado [...] los convierte en contenedores; en recipientes para ser llenados por el maestro” (Freire, 1970: 72), lo cual denomina el concepto bancario de la educación. Freire sostiene que “muchos estudiantes trabajan en almacenar los depósitos que se les confían y pocos desarrollan la conciencia crítica que resultaría de su intervención en el mundo como transformadores” (30).

También conocida como la teoría de la transmisión social, el concepto bancario de la educación postula que la sociedad se sirve mejor si puede mantener y reproducir las actuales relaciones socio-económicas y políticas en la sociedad. Paulo Freire propone que enseñar desde la educación bancaria mantiene el *statu quo* y, por ende, hace que la sociedad sea segmentada de acuerdo con su raza, género y, sobre todo, por su clase, para ser continuamente oprimidos.

Los grupos dominantes influyen en la difusión de tradiciones, creencias y valores que deben ser transmitidos de una generación a otra. El desarrollo en la escuela de esta dominación social (de visión políticamente conservadora) es inevitablemente inequitativa y establece como propósito de la instrucción la promoción del patriotismo, la aceptación de las leyes y la obediencia a todas las figuras de autoridad. Para resumir, el concepto bancario de educación es la antítesis de la educación emancipadora.

El modelo de liderazgo educativo promovido por Freire se adhiere a una visión progresista en el rol que otorga a la escuela, donde ésta debería develar y transformar las prácticas de opresión, además de las condiciones sociales implantadas por jerarquías injustas como el patriarcado, los grupos supremacistas y el capitalismo sin regulación. Para generar estas aproximaciones desde la escuela, se

precisa una relación distinta alumno-maestro, una que posicione al profesor como guía hacia el aprendizaje, no como fuente de todo conocimiento. En el modelo de Freire en relación con el liderazgo educativo:

[El] “maestro de los alumnos” y “los alumnos del maestro” dejan de existir y surge un nuevo término: maestro-alumno con maestros-alumnos. El maestro ya no es sólo el-uno-que-enseña, sino uno que se enseña en diálogo con los estudiantes, quienes a su vez mientras se les enseña también enseñan (Freire, 1970: 80).

Una aproximación para lograr de manera efectiva esta sofisticada relación maestro-alumno se puede dar a través de lo que este autor llama posicionamiento ante el problema, donde las problemáticas que se suscitan en las vidas de los estudiantes son traídas a cuenta a través de la pregunta. Estos cuestionamientos derivan en la identificación de conciencia política o concientización de los estudiantes, en términos de Freire. En el programa de enseñanza se modeló esta aproximación en los cursos de enseñanza para profesores de la UFV, actividad que se replicó con todos los profesores.

En un acercamiento al liderazgo educativo del sentido común, Palestini (2012: 110) plantea:

Para Freire [...] la educación debe ser crítica o cuestionadora, dialógica o interactiva y práctica o relevante. Educar en un sentido freiriano es usar la educación para construir una mejor sociedad a través de la resistencia activa, resistiendo la opresión abierta y encubierta por parte de la cultura dominante.

En otras palabras, estar informado no es suficiente. Freire enfatiza el concepto de praxis en su teoría para la emancipación. La praxis es la personificación de los estudiantes que utilizan su nuevo conocimiento encontrado y la conciencia política para emplear la agencia, para desafiar las fuentes y las estructuras de la opresión. Para este fin, el profesorado en etapa de preservicio debe primero estar alerta de las normas hegemónicas, relativas a los ejes de género,

raza, clase social, sexualidad y otros aspectos. Una vez que los estudiantes en magisterio se convierten en profesores, tendrán que hacer conciencia de la misma manera con sus estudiantes. Tanto maestros como alumnos deben entender qué significa la construcción social del conocimiento y cómo el poder se implica en el conocimiento autorizado por el currículum. Éstos son los primeros pasos necesarios desde una perspectiva educativa para la justicia social.

La aplicación de la teoría crítica para la justicia social en educación implica que el propósito de la escuela se centre en apoyar a la sociedad civil en el fortalecimiento democrático. Los estudiantes deben ser educados en el reconocimiento histórico, económico y político que influyen las relaciones humanas. De acuerdo con Freire, que los profesores cuestionen a los estudiantes sobre su posicionamiento ante el problema permite un entendimiento sobre la localización del poder y de qué manera las posiciones de poder operan para perpetuar una postura ideológica (*statu quo*).

Desde un modelo freiriano del liderazgo educativo, el propósito de la escuela es claramente desafiar el *statu quo*. La pedagogía del posicionamiento ante el problema, la concientización y la praxis son conceptos freirianos que influyeron su diseño y el programa buscó que los profesores siempre hicieran espacio para la diversidad ideológica, cultural, religiosa y social. Sin embargo, se requirió aún más para ayudar a los profesores en su etapa de preservicio desde este modelo educativo para lograr una concientización sociopolítica. Ellos debieron primero entender los conceptos relativos a la hegemonía política e ideológica, por lo que en distintos cursos en el programa de la UFV se abordaron estos temas que, para describir las bases teóricas del programa educativo, se describen a continuación.

HEGEMONÍA POLÍTICA E IDEOLÓGICA, UNA BREVE PRESENTACIÓN

La ideología se centra en la “idea de la producción de seres humanos” (Giroux, 1981: 19). Una ideología política contiene “una serie de supuestos y prácticas sociales” que derivan en variadas “creencias, expectativas y sesgos” (7). En otras palabras, alrededor de una

ideología política se construye socialmente el conocimiento. Lo que, es más, en la ideología política se enraízan importantes debates de nuestra sociedad relativos a la economía, la política y las propias relaciones sociales. Como se ha tratado párrafos atrás, es importante el entendimiento de conceptos relacionados con la política ideológica, e irónicamente, entre los canadienses se exhibe una falta de conciencia política sobre cómo se organiza la vida social.

Tanto en política como en las instituciones sociales, entre ellas la escuela, la localización de la hegemonía, como un elemento de análisis, implica localizar en dónde se sitúa el poder.

El concepto de hegemonía se refiere a la representación de los intereses de los grupos más privilegiados, idealizados como intereses universales, los cuales son aceptados por las masas como el orden natural, económico, político y social (Orlowski, 2011). Esta acepción de hegemonía explica cómo las jerarquías sociales y el orden se mantienen dentro de las sociedades capitalistas. No se requiere la fuerza para el mantenimiento de esas jerarquías si los ciudadanos dan su consentimiento o las aceptan; la aceptación de recortes de impuestos a los ciudadanos más acaudalados es un ejemplo de ello.

Los efectos de la hegemonía son difíciles de combatir porque los discursos hegemónicos configuran cómo la gente ve la vida misma a través de un conjunto de relaciones sociales que permite que el significado sea construido. Resistir a los discursos de la hegemonía se vuelve más difícil, debido a que colonizan las percepciones de la ciudadanía.

A menudo se puede encontrar entre los ciudadanos una falsa concientización política. Esa falsa concientización es abordada prominentemente en la teoría crítica y busca explicar por qué algunas personas (incluyendo a la clase trabajadora) se consideran a sí mismas como conscientes políticamente y, en contraparte, votan de manera contraria a sus intereses.

Muchos de los que apoyaron en su arribo al poder al presidente estadounidense Donald Trump son muestra de ello; en este contexto, los ciudadanos aparentemente fueron influidos por las afirmaciones de Trump de que la afluencia de inmigrantes musulmanes

y mexicanos estaba arruinando la sociedad de su país; la raza y la cultura superaron las preocupaciones de clase. La administración de George W. Bush (2000-2008) desarrolló diferentes estrategias y discursos sobre problemáticas sociales al igual que Trump, y de la misma forma obtuvieron el apoyo de las clases trabajadoras. Ambos han utilizado a líderes eclesiásticos y periodistas que están de su parte para defender posiciones conservadoras sobre temas culturales, como los derechos de los homosexuales y el aborto, en sus respectivas agendas. Esta dinámica representa una estrategia hegemónica que involucra a las iglesias conservadoras y a los grandes medios corporativos como instituciones hegemónicas; una élite económica que ha logrado manipular el enojo social para lograr aún más ganancias para sí mismos. Un contragolpe contra el progresismo de Estados Unidos.

La deconstrucción de la falsa conciencia política es una meta importante para el modelo de liderazgo educativo de Freire. Si se busca que los profesores sean políticamente conscientes y entiendan cuáles son los intereses de los ciudadanos según ellos mismos, es crucial que comprendan ampliamente las ideologías políticas de su país; un requerimiento para comprender los discursos hegemónicos y contrahegemónicos con los cuales han sido bombardeados.

Se precisa describir brevemente las características centrales de las más representativas ideologías políticas en las naciones occidentales: liberalismo, conservadurismo, además del híbrido resultante entre el socialismo y el liberalismo llamado socialdemocracia. En este sentido, los profesores en preservicio participantes en el programa educativo de la UFV aprendieron sobre estos temas desde el inicio de sus cursos.

IDEOLOGÍAS POLÍTICAS MÁS REPRESENTATIVAS, CONTENIDO DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA UFV

El liberalismo es una expresión ideológica, una forma de percibir el mundo y organizar a la sociedad a través de la razón humana que

surgió durante la Ilustración. La democracia y la emancipación de las masas son la prole del liberalismo clásico; de manera inicial, los liberales se implicaban en la búsqueda de la riqueza a través de la política económica *laissez-faire* y la conquista de la naturaleza. Sin embargo, a comienzos del siglo xx, el liberalismo clásico en muchas naciones de Europa Occidental evolucionó hacia una versión más progresiva llamada liberalismo de la reforma, que generó un enfoque basado en una mayor intervención del Estado (parcialmente para apaciguar el creciente descontento de la clase obrera en lugares donde orientaciones con esta tendencia gobernaban). La reforma liberal que se basó en la economía keynesiana incluyó una templada versión del individualismo, y se generó una tensión inevitable entre los ideales de libertad y de igualdad.

En Estados Unidos, durante la Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial, el liberalismo clásico cedió paso a una versión más progresista del liberalismo. Desde inicios de la década de los ochenta, la economía keynesiana fue reemplazada por el modelo capitalista irrestricto, llamado neoliberalismo (que se discute en la sección siguiente). El liberalismo se ha asociado a la búsqueda de derechos humanos que enfatizan la inclusión de asuntos sociales.

El socialismo puede ser visto como una ideología derivada del liberalismo, que representó un intento de consumir la meta de la emancipación de las masas. Para Karl Marx, el mayor defecto del liberalismo era su énfasis en el individuo como la unidad más importante de la sociedad. Debido a las grotescas disparidades en la riqueza en la Europa del siglo xix, Marx y otros socialistas consideraban la clase social como el aspecto crucial de la identidad de una persona. El socialismo puro se opone al capitalismo. A medida que el sistema capitalista demostró su capacidad de recuperación sobreviviendo a la Gran Depresión de los años treinta y que las atrocidades de la Unión Soviética, dirigida por Stalin, se conocieron en los países occidentales, la popularidad del socialismo comenzó a disminuir; fue así que, hacia mediados del siglo xx, una ideología política progresista, famosa en algunas partes de Europa, ganó popularidad en Canadá y, en cierta medida, en Estados Unidos. Un híbrido de socialismo y

liberalismo que se fusionaron para formar la socialdemocracia (Orlowski, 2011).

Los principios básicos de la socialdemocracia incluyen la aceptación de un capitalismo regulado con la intención de asistir a aquellos grupos sociales que tienen pocas posibilidades de mejorar su nivel de vida económica por sí mismos. También comparte con el liberalismo un respeto por los derechos del individuo, algo que la mayoría de las formas de socialismo no valoran en la misma medida.

El conservadurismo como ideología surgió como una alternativa a los rápidos cambios que se producen en Europa a causa del liberalismo y de la nueva riqueza encontrada (Schwarzmantel, 1998). Un principio central de esta ideología es que la sociedad debe ser dirigida por un grupo estable de personas que, a través de la experiencia, tendrían la capacidad de dirigir sabiamente. La autoridad debe ser respetada. La idea de que cada persona acepte su lugar en la sociedad explica, al menos parcialmente, por qué ha habido un vociferante impulso conservador en los últimos años en contra del feminismo, el multiculturalismo y los sindicatos, movimientos progresivos que desafían las jerarquías sociales tradicionales construidas alrededor del patriarcado, la supremacía blanca y el capitalismo. Hoy en día el conservadurismo se ha convertido en una ideología que promueve las jerarquías tradicionales con un apoyo agresivo a los intereses de la super élite económica.

Estas tres ideologías políticas —el conservadurismo, el liberalismo y la socialdemocracia— son identificadas como las principales que compiten por el poder en Canadá en la actualidad. Comprender el poder de la ideología política fue una parte crucial del nuevo programa de educación de maestros de la UFV; en términos freireanos, esto era necesario para desarrollar la concientización en los profesores en preservicio.

La alfabetización crítica de los medios es también crucial para este proceso de toma de conciencia. Los ciudadanos de pensamiento crítico entienden que los medios corporativos tienen intereses corporativos, y esta comprensión hace menos probable que desarrolle una conciencia política falsa. Los profesores necesitan especialmente

entender el papel de los medios de comunicación corporativos como un dispositivo hegemónico para ayudar a desarrollar una ciudadanía informada y activa apasionada de la sociedad civil y la democracia. Las asignaciones del curso incorporaron la pedagogía crítica de la alfabetización mediática; aquí los estudiantes emplearon la crítica ideológica en artículos de periódico.

Un último aspecto de la sociedad contemporánea que los profesores de la UFV aprendieron fue el modelo económico que ha llegado a definir la era actual en todas las naciones occidentales: el neoliberalismo.

NEOLIBERALISMO: ECONOMÍA *LAISSEZ-FAIRE*, UNA REVISIÓN

El neoliberalismo puede ser un término confuso para los maestros de preservicio. Los ciudadanos progresistas aceptan los principios básicos del liberalismo en términos de derechos individuales; el neoliberalismo, sin embargo, sólo se refiere a cuestiones económicas, no sociales. La parte “liberal” del neoliberalismo se refiere a su asociación con el liberalismo clásico que se discutió anteriormente en términos de liberalización del movimiento del dinero. Desde la década de los ochenta, tanto los gobiernos liberales y conservadores en Estados Unidos y Canadá han apoyado agresivamente el neoliberalismo. De hecho, hasta algunos gobiernos socialdemócratas en las naciones occidentales han sido influidos por la ortodoxia económica neoliberal.

El único objetivo del neoliberalismo es aumentar las ganancias de los accionistas corporativos sobre todas las demás preocupaciones. El primer intento de implementar el neoliberalismo en la política económica de una nación tuvo lugar en Chile, después de un golpe de Estado en 1973 que resultó en 17 años de gobierno militar (Boas y Gans-Morse, 2009). Desde entonces, la política neoliberal se ha convertido en la norma en la mayoría de las naciones capitalistas de hoy, reemplazando el paradigma económico keynesiano (más centrista) que dominaba en todas las naciones occidentales desde finales de los años cuarenta hasta principios de los ochenta.

Hay cinco principios fundamentales del neoliberalismo en lo que respecta a los países o Estados (el frente local): la desregulación de la industria privada, la regulación del sector público (en especial la educación pública), los recortes de impuestos (principalmente para las corporaciones y los ricos), la privatización y el debilitamiento de los bienes comunes, los derechos de negociación colectiva de los trabajadores (Orlowski, 2011; 2015). En el frente internacional, los políticos neoliberales impulsan acuerdos comerciales que se denominan eufemísticamente “acuerdos comerciales libres”, que dan más poder a las corporaciones.

El neoliberalismo atiende la política económica y pública basada en una poderosa formación discursiva que pretende consolidar la agenda corporativa en toda la sociedad. En Canadá, estas expresiones se traducen en los recientes llamamientos a la austeridad, los ataques contra los trabajadores del sector público y la amenaza a las pensiones de los adultos mayores (Orlowski, 2015). Los ciudadanos de muchos países han sido inundados con una persistente campaña de persuasión en los principales medios de comunicación para obtener apoyo para las políticas neoliberales y políticos dispuestos a implementarlas. Por supuesto, los valores sociales también se ven afectados, pero la política económica es el foco principal del neoliberalismo (Albo y Fanelli, 2014).

La crisis que afectó la mayoría de las economías occidentales en 2008 se debió a la desregulación de la industria en general y de la industria financiera en particular (Orlowski, 2014). Paradójicamente, este colapso resultó en demandas de medidas de austeridad aún mayores contra la clase oprimida y más oportunidades económicas para las clases económicamente saludables. El discurso, que se escucha con frecuencia, se centraba en que el neoliberalismo ayudaría a todos, sin importar su situación social y económica, la desregulación crearía una marea creciente y todos los barcos, grandes y pequeños, se elevarían con ella (Harvey, 2005). Sin embargo, la evidencia demuestra lo contrario; la creciente brecha en la desigualdad de ingresos se está ampliando de manera dramática a proporciones no vistas desde los años treinta (Albo, Gindin y Panitch, 2010). Además,

el neoliberalismo alienta al Estado a crear mercados en áreas como la educación, la salud, la seguridad social y la contaminación ambiental (Harvey, 2005). En términos más sucintos, el neoliberalismo es una afrenta a la dignidad humana.

El Fondo Monetario Internacional (FMI) publicó recientemente un informe titulado “Neoliberalismo: ¿Sobreviviente?”, en el que los autores concluyen que los recortes en el gasto social y la privatización de los bienes comunes han causado una seria afrenta a la sociedad civil (Ostry, Loungani y Furceri, 2016).

Los efectos del neoliberalismo en la educación pública han sido particularmente devastadores. El GERM (Sahlberg, 2011) ha implicado, con una base neoliberal, la adopción internacional de tácticas similares para servir a la agenda corporativa: la aplicación de exámenes estandarizados caros como estrategia principal de evaluación de los estudiantes, recortes de fondos para el sistema escolar público (incluyendo apoyo a los maestros) y un cambio general de la responsabilidad del maestro como mero aplicador del currículum. El GERM conduce a una serie de consecuencias negativas en el sistema educativo que incluyen un currículum descontextualizado, una pedagogía basada en la transmisión de hechos y unos maestros sobrecargados que se han devaluado como profesionales (Sahlberg, 2011).

Los maestros principiantes deben entender estas fuerzas externas en su profesión. Los padres deben entender lo que el neoliberalismo está haciendo a uno de los componentes más importantes de los comunes: la escuela pública. Si más ciudadanos lo comprenden, es poco probable que apoyen el proyecto neoliberal; en el caso del Valle de Fraser, muy pocos de sus ciudadanos se favorecen de los beneficios empresariales, tener conciencia de ello a través de este ejercicio les permitió deconstruir la conciencia política falsa sobre temas relacionados con la clase social y el bienestar económico. Aquí se encuentra el papel de la escuela discutido desde una perspectiva freiriana del liderazgo educativo. La discusión sobre el neoliberalismo y sus planteamientos básicos ayudaron a aclarar este enfoque en el poder corporativo y los beneficios que los profesores de la UFV en preservicio aprendieron.

Los ciudadanos informados y activos son la base de toda sociedad democrática (Ministerio de Educación de Columbia Británica, 2005). Las discusiones sobre ideología política, hegemonía y neoliberalismo fueron incorporadas en uno de los cursos obligatorios en la UFV llamado “Escuela en una sociedad diversa”, con el fin de ayudar a los estudiantes a entender las principales ideologías políticas, las cuestiones sociales o económicas (véase el Apéndice 1).

En el espectro social, los derechos de las minorías están en el lado izquierdo, mientras que las posiciones conservadoras de los movimientos provida y la pena de muerte están a la derecha. En el espectro económico, los recortes de impuestos están en el lado derecho, mientras que los programas de bienestar social con fondos públicos están a la izquierda. En Canadá, el Partido Conservador y el Partido Liberal están posicionados donde están sus contrapartes ideológicas estadounidenses; sin embargo, el Nuevo Partido Democrático (NPD, por sus siglas en inglés), socialdemócrata, está en el lado izquierdo del espectro social y económico. Tanto el conservadurismo como el liberalismo se sitúan en el lado derecho del espectro económico, aunque el liberalismo está ligeramente a la izquierda del conservadurismo.

En su forma ideal, la socialdemocracia está en el lado izquierdo del espectro social y económico. Los socialdemócratas y los liberales a menudo coinciden en cuestiones sociales. En Canadá, el NPD socialdemócrata y los liberales están de acuerdo en los derechos de los pueblos indígenas y de quienes integran la comunidad Lésbico-Gay-Bisexual-Transgénero-Trasvesti-Transexual-Intersexual (LGBTTI). Por lo general, difieren en cuestiones económicas, como lo indican sus posturas tradicionales sobre los sindicatos y el libre comercio. El conservadurismo es antisindical, sin embargo, muchas de las personas en el Valle de Fraser son de origen obrero. Este enfoque me permite demostrar hasta qué punto cada uno de los partidos políticos está en relación con la agenda neoliberal.

Estudiando las posiciones de los partidos en sus comunidades, los estudiantes comienzan a entender que el neoliberalismo es un paradigma económico con importantes consecuencias sociales y políticas; de aquí que el programa educativo en cuestión invirtió tiempo considerable para su análisis.

Hubo en el curso otras tareas requeridas que fueron diseñadas para ayudar a los estudiantes y maestros a desarrollar una conciencia política. Por ejemplo, la alfabetización mediática, crucial para entender cómo deconstruir la falsa conciencia política. En la UFV, los profesores y alumnos buscaban específicamente que la política neoliberal fuera promovida o desafiada por algunos políticos o representantes empresariales en los medios corporativos. Examinaron artículos de los medios de comunicación relacionados con rasgos neoliberales como la desregulación, la privatización de los bienes comunes, los sindicatos o los recortes de impuestos, y analizaron el lenguaje utilizado. El objetivo de este ejercicio fue doble: primero, demostrar a los estudiantes la proliferación de políticas neoliberales; y segundo, ayudarlos a comprender cómo los medios se utilizan para ocultar cuestiones económicas.

Después de que los profesores de preservicio se hicieron de una comprensión suficiente de la ideología política y una conciencia política desarrollada, se buscó que pusieran a examen sus propias creencias, declarando sus posiciones sobre diversos temas económicos y sociales, para que se asumieran capaces de determinar la ideología política que más los influye.

Los profesores de la UFV aprendieron que los discursos dominantes utilizados en los medios de comunicación corporativos apoyan los intereses de las élites sobre el bien común, de hecho, apoyan los beneficios sobre amplios intereses de la sociedad. Los discursos neoliberales dominantes en los medios de comunicación corporativos durante los últimos 25 años, reducciones de impuestos, desregulación, reducción de la deuda, recortes a programas sociales y mercados globales libres han sido los pilares de un resurgimiento del poder económico y político para las élites de Norteamérica. Un sinnúmero de personas de la clase obrera, así como gran parte

de la clase media, han sido considerablemente afectadas por esta serie de cambios de política económica apoyados por los medios corporativos.

De manera similar, los maestros de preservicio fueron capaces de criticar el patriarcado y la supremacía de la raza blanca. El Apéndice 1 muestra el uso de espectros económicos y sociales para aumentar la concientización en torno a cuestiones de género y raza. Los maestros de preservicio presumiblemente emplean pedagogía similar una vez que tienen sus propias aulas. Esto les permitiría comprender quiénes son sus estudiantes y los antecedentes de los que proceden. Conocer a los alumnos en estos términos es crucial para que el modelo freireano de liderazgo educativo sea efectivo (Nieto, 2009; Freire, 1970).

Quien escribe, en una posición de liderazgo en educación dentro del Programa de Formación de Maestros en Preservicio de la UFV, fue más allá de simplemente ayudar a los estudiantes a estar informados y ser políticamente conscientes, los animó a participar en la praxis. En un ejercicio crucial del programa, fueron diseñadas actividades para que los alumnos eligieran varios temas en la comunidad con enfoque en la justicia social. Algunos de ellos se ofrecieron como voluntarios en refugios para mujeres o para personas sin hogar; otros se ofrecieron para trabajar con niños indígenas empobrecidos. Todos ellos tenían que asistir a una protesta o a una manifestación, ya sea como observador o como participante. Asistieron a manifestaciones para demandar más transporte público y en oposición al aumento en los oleoductos, bajo la suposición de que ellos, cuando estuvieran frente a un grupo de escuela, harían también que sus estudiantes participaran en proyectos arraigados en la comunidad.

REFLEXIONES FINALES

Este texto esboza reflexiones sistemáticas sobre el desarrollo de un programa progresista para maestros en preservicio en la Columbia Británica rural en el oeste de Canadá entre 2006 y 2009. Presupone

un papel de la escuela que tiene un propósito noble: desafiar el *statu quo*. El modelo de liderazgo educativo en este proyecto se basó en las teorías educativas de Paulo Freire, sobre todo desde su libro *La pedagogía del oprimido*. Se concluyó que los maestros debían cuestionar el método bancario de la educación e inclinarse en favor de la pedagogía problemática, entendiendo que los profesores también son aprendices, que se nutren de las perspectivas de sus estudiantes.

Se concluyó que los maestros deben ser políticamente conscientes. Deben entender la ideología política y los efectos del neoliberalismo en la sociedad civil y la democracia.

En Canadá, la aplicación de la política económica neoliberal favorece a los muy ricos a expensas de todos los demás, soportada en una falsa conciencia política; las personas que se beneficiarían de los programas de bienestar social y de la educación pública son apáticas o incluso apoyan las políticas de austeridad que conducen a su desmantelamiento. Claramente, la democracia se debilita en estas condiciones.

Los maestros deben tener las habilidades necesarias para desarrollar una pedagogía crítica que deconstruya la falsa conciencia política que permea gran parte de la sociedad canadiense. Deconstruir la hegemonía es el componente crucial de la pedagogía crítica freireana.

Se ha encontrado que el enfoque freiriano, que dio soporte a este modelo de liderazgo educativo en el currículum y la enseñanza que emplea la crítica de la ideología y la alfabetización crítica de los medios de comunicación, ha sido más eficaz en el programa de educación de maestros en la UFV.

Los maestros inscritos en el programa de la UFV, eventualmente, fueron capaces de comprender la ideología política y el neoliberalismo. Llegaron a entender que, si existe injusticia social y económica en una sociedad, los profesores tienen la responsabilidad de desafiar el *statu quo* y enseñar a sus estudiantes a hacerlo también; tal como explicó Freire a través de su conceptualización de la concientización y la praxis, evidenciando la necesidad de fomentar una ciudadanía informada y activa.

Este modelo de liderazgo educativo asigna un papel vital a la escuela e informa sobre el diseño del Programa de Formación de Maestros en Preservicio de la UFV, el cual continúa floreciendo hasta nuestros días en la Columbia Británica rural en el oeste de Canadá.

REFERENCIAS

- Albo, Greg & Carlo Fanelli (2014), *Austerity against democracy: an authoritarian phase of neoliberalism?*, Toronto, Centre for Social Justice.
- Albo, Greg, Sam Gindin & Leo Panitch (2010), *In and out of crisis: the global financial meltdown and left alternatives*, Oakland, PM Press.
- Boas, Taylor & Jordan Gans-Morse (2009), “Neoliberalism: from new liberal philosophy to anti-liberal slogan”, *Studies in Comparative International Development*, vol. 44, núm. 2, pp. 137-161.
- Carlson, Kate (2010), *The power of place, the problem of time: aboriginal identity and historical consciousness in the cauldron of colonialism*, Toronto, University of Toronto Press.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Continuum Publishing.
- Giroux, Henry (1981), *Ideology, culture, and the process of schooling*, Philadelphia, Temple University Press.
- Harvey, David (2005), *A brief history of neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.
- Ministerio de Educación de Columbia Británica (2005), *Civic studies 11: Integrated resource package 2005*, Victoria, Province of British Columbia.
- Nieto, Sonia (2009), “From surviving to thriving”, *Educational Leadership*, vol. 66, núm. 5, pp. 8-13.
- Orlowski, Paul (2015), “Neoliberalism, its effects on Saskatchewan, and a teacher educator’s response”, *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, vol. 26, núm. 1, pp. 223-250.
- Orlowski, Paul (2014), “Social studies & civil society: making the case to take on neoliberalism”, *Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 3-24.
- Orlowski, Paul (2011), *Teaching about hegemony: race, class & democracy in the 21st century*, Nueva York, Springer.

- Ostry, Jonathan, Prakash Loungani & Davide Furceri (2016), “Neoliberalism: Oversold?”, *International Monetary Fund — Finance & Development*, vol. 53, núm. 2, <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2016/06/ostry.htm>>, consultado en marzo de 2017.
- Palestini, Robert (2012), *A commonsense approach to educational leadership: Lessons from the founders*, Lanham, Rowman & Littlefield Education.
- Sahlberg, Pasi (2011), *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*, Nueva York, Teachers College Press.
- Schwarzmantel, John (1998), *The age of ideology: political ideologies from the American revolution to postmodern times*, Nueva York, New York University Press.

APÉNDICE I

Una manera eficaz para que los estudiantes comprendan la ideología política es considerar todos los temas como económicos o sociales. Las cuestiones económicas son las que representan cantidades significativas de dinero, mientras que las cuestiones sociales no. Por ejemplo, la pena capital es una cuestión social, mientras que la reforma tributaria es una cuestión económica.

Se puede afirmar que algunas cuestiones, como la asistencia sanitaria, son sociales y económicas. Sin embargo, para ahorrarse en la confusión, la distinción económica-social básica es útil.

Con ideologías políticas y cuestiones políticas divididas en lo económico y lo social, los estudiantes son capaces de entender cómo las políticas apoyan la emancipación o la opresión.

Serán más capaces de determinar qué partido político sirve mejor a sus intereses y a los intereses de las comunidades a las que pertenecen. En este contexto, la votación en el mejor interés es un ejemplo básico de praxis.

LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN ESCUELAS PRIMARIAS EFECTIVAS

Óscar Maureira Cabrera y Sergio Garay Oñate

INTRODUCCIÓN

Existe convergencia, tanto desde la literatura científica como desde lo profesional y la política educativa, de que el liderazgo directivo es un factor estratégico de mejora, desarrollo e innovación escolar, que explica en forma indirecta, pero consistente, cómo se obtienen los diferentes logros escolares. No obstante, al profundizar el análisis de procesos que influyen en la mejora, concurren otros actores y procesos clave de organización. Así, se comprende cada vez más que la influencia es más un fenómeno colectivo que individual, puesto que intervienen capacidades desplegadas tanto en posiciones formales como informales. Tal tendencia surge debido a lo insuficiente que resulta comprender procesos de influencia para el aprendizaje escolar, en toda su magnitud, considerando como única fuente de atribución de influencia sólo el liderazgo de los directores.

Las conceptualizaciones sobre el denominado enfoque del liderazgo distributivo se sustentan en la integración de principios de cognición distribuida, teoría de la actividad y del dualismo analítico. Sin embargo, la mayoría de la investigación en Iberoamérica es escasa sobre esta perspectiva y se focaliza en revisiones teóricas y estudios de casos. Considerando la relevancia y pertinencia que diferentes informes internacionales de política educativa conceden a la dirección escolar y, en especial, a la urgencia de liderazgos como práctica social en la explicación de los logros escolares que se dan en centros educativos no universitarios, es que en el siguiente trabajo se analizan acepciones de liderazgo distributivo en organizaciones escolares y se describen los resultados más significativos de un es-

tudio sobre la percepción de la distribución del liderazgo en una muestra de medio centenar de escuelas primarias. La interrogante en que se enmarca tal estudio es la siguiente: ¿Cuáles son las percepciones en distribución del liderazgo que tienen docentes y directivos de escuelas primarias en Chile de alta vulnerabilidad que destacaron en tres periodos consecutivos entre sus similares en resultados del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) de octavo año de primaria en lenguaje y matemática?

HACIA UNA MIRADA MÁS COMPRENSIVA DEL LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

Son varias las críticas que desde distintos ámbitos se han generado en torno al concepto de liderazgo directivo. Una es su asociación e identificación con el mundo de la industria; es decir, como concepción que se introduce a un campo de estudio, como es la educación, que difiere en la naturaleza de procesos y fines provenientes de tal organización. Otra es la reactividad que produce dicho concepto en diversas culturas, debido a sus interpretaciones históricas relacionadas con personalidades de dictadores o políticos que en su afán de poder y dominación vulneraron derechos humanos fundamentales. Quizás una de las críticas más plausibles fue la excesiva relevancia que se le da al aporte individual, jerárquico y cupular, en la obtención de notables resultados que se consiguen en la organización, omitiéndose, entre otros factores, el nivel de recursos disponibles, la calidad de los procesos y la participación de otros actores en decisiones y consecución de dichos logros extraordinarios en tales organizaciones. De hecho, el artículo de Bennis (2000), “El fin del liderazgo”, señala que el origen del cambio efectivo se encuentra más en una alianza creativa de la fuerza de trabajo y la alta dirección. Asimismo, Riveros-Barrera (2012) establece que el liderazgo ha sido entendido como propiedad de los directores, consideración que ha llevado a concebir dicha atribución como una tarea individual, omitiéndose que en las escuelas una parte de lo realizado corresponde a procesos colegiados y que cabe referir más, probablemente, al li-

derazgo como atributo de grupos en el interior de dichos centros. Desde la perspectiva de la complejidad de la organización escolar y sus actuales desafíos, parece posible desmitificar la imagen heroica en que se basa lo que Nye (2011) denomina lo neocarismático, refiriendo a una concepción individualista predominante en el estudio del liderazgo escolar. Consideración advertida también por Elmore (2010), al señalar que el liderazgo tiende a ser idealizado, pues el éxito se explicaría más por teorías de personalidad que por otras razones. La acepción de líder, desde un enfoque distribuido, no se sitúa solamente en la figura del director, sino que se extiende hacia el trabajo de múltiples líderes que ejercen una influencia en las prácticas de enseñanza. Así, el liderazgo como función se sustentaría en directores, jefes intermedios, coordinadores, profesores tutores y de aula (Crawford, 2012; Flessa y Anderson, 2012; Spillane, 2006; Spillane, Diamond y Jita, 2003), no tanto como pudiese pensarse en aportes individualizados desagregados, sino más bien en la calidad de la acción que se produce en la red de interacciones en que se interviene para el logro de una meta escolar.

En cuanto a las interacciones entre integrantes del centro, el liderazgo distribuido tiene su fundamento en las interdependencias existentes entre las acciones de los individuos, las cuales toman forma en el desempeño de la organización cuando se estructuran como colectivo o grupo (Spillane, 2006). La interacción entre líderes, seguidores y situación a través del tiempo (Spillane, 2006) destaca la importancia de la práctica de los actores, tanto para la evaluación de la efectividad de sus interacciones como para el mejoramiento de las estrategias de gestión hacia el logro de objetivos (Harris, 2005; Hartley, 2010; Heck y Hallinger, 2009; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Wallace, 2002). Se entiende que el enfoque denominado liderazgo distribuido supone un conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia potencialmente “por personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional” (Fletcher y Käeuffer, 2003: 21). La esencia del concepto de liderazgo distribuido, en la perspectiva de Leithwood y Riehl (2005), Murillo (2006), Spillane (2006) y Harris (2009; 2012a), radicaría más en una función de la organización, orientada a trans-

ferir poder e influencia para converger en propósitos compartidos. Harris (2012b) afirma que el liderazgo es un recurso organizacional que puede maximizarse, ocupando el potencial de influencia que poseen las personas participantes de una u otra manera en el centro, con predominancia de profesores y estudiantes, ya que, en calidad de sus interacciones formativas, se fragua el aprendizaje.

La dificultad para comprender el concepto del liderazgo distribuido es la imprecisión de su uso. Spillane (2006) plantea que se ha tendido a entender el liderazgo colaborativo, el liderazgo compartido, el coliderazgo, el liderazgo democrático y liderazgo situacional, como sinónimos del liderazgo distribuido. Desde una perspectiva más simple, Gronn (2002) refiere al liderazgo distribuido dos acepciones, una basada en el concepto de desagregación aditiva; es decir, cuántos roles de liderazgo existen disponibles en la organización para cumplir los propósitos de ésta. La otra, más holística, se enmarca en que el foco esencial; para visibilizar tal manifestación del liderazgo, es una acción coordinada más que un comportamiento individual agregado. Asimismo, señala que este último es de mayor significación para comprender el sentido del enfoque del liderazgo distribuido. En cambio, Bennet y colegas (2003) sugieren que el liderazgo distribuido es una manera de pensar el liderazgo que cuestiona muchos supuestos actuales sobre éste; es decir, comprender de manera más holística el fenómeno del liderazgo, consideración que Spillane (2010) sugiere al señalar que el liderazgo distribuido “es un lente conceptual para estudiar o diagnosticar el liderazgo y la administración” (255).

METODOLOGÍA PARA ANALIZAR EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN ESCUELAS CHILENAS

El estudio que se presenta es descriptivo con un diseño muestral estratificado por índice de vulnerabilidad del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) para escuelas en niveles A y B. Se seleccionó aleatoriamente una muestra de 77 escuelas en Chile que reunían características de obtener en los periodos 2009, 2011 y 2013 resultados

en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Lenguaje y Matemática en 8° básico, superior a sus similares. Sólo se pudo contar con la aceptación de 51, no obstante, la proporción de respuestas al cuestionario a docentes y directivos en cada institución fue superior a 75 por ciento, totalizándose 714. Dicho cuestionario, denominado Cuestionario multidimensional de liderazgo distribuido (Maureira y Garay, 2017), se elaboró siguiendo las directrices técnicas (Morales, Urosa y Blanco, 2003) y conforme a las perspectivas teóricas de liderazgo distributivo. Se optó por la escala de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Pont, Nusche y Moorman, 2009) de distribución del liderazgo escolar. Se integró una segunda para explorar dicho constructo a través del análisis de redes sociales basada en Spillane (2006). Finalmente, una tercera se sustentó en estadios de distribución del liderazgo de MacBeath (2011).

Respecto de las características de la muestra de sujetos que respondieron en cada una de las 51 escuelas primarias, ésta se resume en el cuadro 1.

CUADRO 1

Características generales de las variables de identificación de la muestra

Datos de identificación	Porcentajes				
Sexo	Hombre		Mujer		
	27.94		71.63		
Cargo	Docente de aula		Docente directivo		
	82.75		17.25		
Años de experiencia docente	0-5	5-10	10-15	15-20	20-25
	25.07	22.49	22.06	12.75	25.07

DIMENSIÓN ACTUAL Y DESEADA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO

La investigación con relación a los resultados sobre el nivel de percepción de la distribución de liderazgo, tanto en su situación actual como deseada, generó los siguientes datos:

CUADRO 2

Medias aritméticas y desviación estándar de ítems en escala sobre la dimensión actual y deseada de la distribución del liderazgo

Dimensiones (situación percibida)	Actual		Deseada	
	\bar{X}	α	\bar{X}	α
Las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en la escuela	3.47	0.96	4.43	0.63
Se promueve la participación en equipos de liderazgo	3.42	1.01	4.45	0.63
Existen estrategias para preparar a líderes que renueven los cargos directivos	2.32	1.01	4.23	0.74
La rendición de cuentas refleja un trabajo compartido por la dirección del establecimiento	3.60	1.07	4.45	0.62
Los integrantes de los consejos tienen oportunidad de desarrollar capacidades de liderazgo	3.01	1.05	4.31	0.72
Los mandos medios líderes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgos	3.13	1.05	4.36	0.66
El liderazgo compartido es reconocido y reforzado públicamente	3.05	1.06	4.37	0.69
Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo	3.04	1.08	4.43	0.67
Desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes	3.83	1.03	4.68	0.64

MOVILIZAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, RESPONSABILIDAD DE CADA INTEGRANTE. ALGUNAS CONCLUSIONES

El trabajo de la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2009) sugiere que el liderazgo distribuido es una manera de pensar sobre el tema. Lo novedoso sería movilizar los esfuerzos de la organización escolar con mayor responsabilidad de cada integrante y no sólo en los que formalmente asumen el rol de líderes como directores o jefes. Tampoco se trata sólo de la suma de esfuerzos. Ante este importante riesgo, tenemos el detalle con el que el National College for School Leadership (2006) trabaja en la esencia de este concepto, recogiendo para ello las definiciones de Gronn (2002), quien plantea tres importantes puntos. En primer lugar, una relevante diferencia, puesto que la idea de liderazgo deriva de una acción eminentemente personal, por ello al plantearse la distribución puede pensarse fácilmente que se trata sólo de la suma de acciones de liderazgo y

no de una acción concertada de influencias. En segundo lugar, el liderazgo distribuido sugiere la apertura de fronteras. Esto significa que se está predispuesto a ampliar la red convencional de los líderes, por lo tanto, plantea a la vez la cuestión de que los individuos y grupos se asumen como contribuyentes a ésta. Finalmente, el liderazgo distribuido implica que las variadas experiencias de poder, basada en liderazgos, han de ser distribuidas a través de la mayoría, no de unos pocos. Así, desde la perspectiva de la discusión teórica, todo indica que lo relevante del liderazgo distribuido se encuentra en la construcción de un conjunto de condiciones que posibilitan el trabajo docente efectivo.

Por otra parte, tanto la teoría administrativa como los resultados de la investigación en mejora de la efectividad escolar han ido precisando que las capacidades de influencia, basadas en el liderazgo, deben considerar más la activa participación de otros actores de la organización, tanto en posiciones formales como informales.

La complejidad del trabajo de enseñanza en el nivel directivo exige identificar y desplegar todas las capacidades de liderazgo, en especial de aquéllos que tienen roles principales en la interacción en el aula, como son los docentes y los mismos estudiantes. Consideraciones que sumadas a otros actores escolares han configurado la génesis del enfoque de liderazgo distribuido.

Respecto del análisis descriptivo basado en los resultados sobre la percepción de dos escalas del Cuestionario Multidimensional del Liderazgo Distribuido (CMLD), adaptadas de la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2009), sus descriptivos univariados (media aritmética y desviación estándar) precisan que la percepción de docentes y directivos sobre la situación actual de la distribución del liderazgo en la muestra de más de medio centenar de escuelas primarias chilenas, procedentes de diversas regiones y pertenecientes a los índices de más alta vulnerabilidad, denotan una alta valoración media en el ítem “Desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes” y una baja valoración media en el ítem “Existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos”. Esta ordenación de valoraciones también se corrobora cuando se examina la percepción sobre la situación deseada

de la distribución del liderazgo, en la cual existe coincidencia en el orden valorativo al señalar que son los mismos ítems de ambas escalas, actual y deseada, los que poseen la menor y mayor valoración. Asimismo, cuando se examinan las tendencias valorativas, como un todo, es decir, contrastando la percepción general de una y otra, es claramente observable la brecha a favor de la distribución del liderazgo deseada. Lo que, sin lugar a dudas, revela una diferencia absoluta sustantiva sobre el nivel de percepción de la distribución del liderazgo en la muestra de escuelas que fueron parte del estudio. Lo más destacable del análisis descriptivo, de esta primera escala del CMLD, lo constituye la percepción, mayoritaria, sobre que el desarrollar liderazgos compartidos favorece los resultados de aprendizajes. Consideración por lo demás de sentido e identidad en las organizaciones escolares, dado que pone en discusión algunas perspectivas, tanto teóricas como de políticas educativas, sobre formación directiva docente, en la cual muchas de éstas priorizan y sitúan el liderazgo directivo en una dimensión individualista, jerárquica y heroica.

REFERENCIAS

- Bennet, Nigel, Christine Wise, Philip Woods & Janet Harvey (2003), *Distributed leadership: a review of literature*, Londres, National College of School Leadership.
- Bennis, Warren (2000), “El fin del liderazgo”, *Harvard Deusto Business Review*, núm. 95, pp. 4-12.
- Crawford, Megan (2012), “Solo and distributed leadership: definitions and dilemmas”, *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 40, núm. 5, pp. 610-620.
- Elmore, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Área de Educación-Fundación Chile.
- Flessa, Joseph & Stephen Anderson (2012), “Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional”, en José Weinstein y Gonzalo Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile, Fundación Chile, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, pp. 427-450.

- Fletcher, Joyce & Katrin Käeuffer (2003), "Shared leadership: paradox and possibility", en Craig Pearce y Jay Conger (eds.), *Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership*, Londres, Sage Publications, pp. 21-47.
- Gronn, Peter (2002), "Distributed leadership as a unit of analysis", *The Leadership Quarterly*, vol. 13, núm. 4, pp. 423-451.
- Harris, Alma (2012a), "Distributed leadership: implications for the role of the principal", *Journal of Management Development*, vol. 31, núm. 1, pp. 7-17.
- Harris, Alma (2012b), *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*, Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Harris, Alma (2009), *Distributed leadership in schools: developing leader tomorrow*, Londres, Routledge.
- Harris, Alma (2005), "Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, núm. 3, pp. 255-265.
- Hartley, David (2010), "Paradigms: how far does research in distributed leadership 'stretch'?", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 38, núm. 3, pp. 271-285.
- Heck, Ronald & Philip Hallinger (2009), "Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement", *American Educational Research Journal*, vol. 46, núm. 3, pp. 659-689.
- Leithwood, Kenneth y Carolyn Rhiel (2005), "What we know about successful school leadership", en William Firestone y Carolyn Rhiel (eds.), *A new agenda: directions from research on educational leadership*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 22-47.
- MacBeath, John (2011), *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile, Área de Educación-Fundación Chile.
- Maureira, Óscar y Sergio Garay (2017), "Diseño y validación de escalas del Cuestionario multidimensional de distribución del liderazgo en escuelas primarias de Chile", en Francisco Javier Murillo (coord.) y RILME (ed.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, pp. 95-99, <http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Avances_en_Liderazgo_y_Mejora.pdf>, consultado en marzo de 2017.
- Morales, Pedro, Belén Urosa y Ángeles Blanco (2003), *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*, Madrid, La Muralla.

- Murillo, Francisco Javier (2006), “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4e, pp. 11-24.
- National College of School Leadership (2006), *Seven strong claims about successful school leadership*, Londres.
- Nye, Joseph (2011), *Las cualidades del líder*, Barcelona, Paidós.
- Pont, Beatriz, Deborah Nusche y Hunter Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar, vol. 1: Política y Práctica*, <<http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>>, consultado en marzo de 2017.
- Riveros-Barrera, Augusto (2012), “La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional”, *Educación y Educadores*, vol. 15, núm. 2, pp. 289-301.
- Robinson, Viviane, Claire Lloyd & Kenneth Rowe (2008), “The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, núm. 5, pp. 635-674.
- Spillane, James (2010), “A distributed perspective on school leadership and management”, en David Pearsony Allan Luke, *International Encyclopedia of Education*, Amsterdam, Elsevier, pp. 1-6.
- Spillane, James (2006), *Distributed leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Spillane, James, John Diamond y Loyiso Jita (2003), “Leading instruction: the distribution of leadership for instruction”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35, núm. 5, pp. 533-543.
- Wallace, Mike (2002), “Modelling distributed leadership and management effectiveness: primary school senior management teams in England and Wales”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 13, núm. 2, pp. 163-186.

MODELOS DE ANÁLISIS SITUADO

UN MARCO CONCEPTUAL PARA EL ESTUDIO DE LÍDERES ESCOLARES LATINOS EN MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS

Celina Torres-Arcadia y Elizabeth Murakami

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es proponer un marco conceptual transnacional para el estudio del liderazgo escolar latino. En este estudio se usa el término latino como el menos censurable para la autoidentificación de la población proveniente de América Latina (Hayes-Bautista y Chapa, 1987). El marco conceptual propuesto se basa en la investigación disponible sobre liderazgo latino y la perspectiva resultante del análisis de casos documentados bajo un mismo protocolo en México y Estados Unidos. En los casos documentados se observa la marginación social, ya sea por la situación de pobreza de las familias, su condición indígena o migrante.

El desafío que conlleva la gestión del servicio educativo en estos contextos desfavorables justifica la construcción de un marco conceptual específico transnacional, donde sea posible resaltar el paradigma transformador y gestor de los líderes escolares latinos (Nieto, 1992; Trueba, 1999; Yosso, 2005).

METODOLOGÍA CUALITATIVA TRANSNACIONAL, ABORDAJE DE LAS ONTOLOGÍAS DEL LIDERAZGO EDUCATIVO LATINO

El marco conceptual se desarrolla a partir de los estudios cualitativos sobre el liderazgo educativo latino; se incluyen ontologías y epistemologías enfocadas a los latinos y particularmente al liderazgo

escolar que se ejerce en comunidades vulnerables. La literatura incluida se limita a escuelas de contextos vulnerables en áreas seleccionadas en México y Estados Unidos.

Los casos de ambos países son analizados tomando como base el protocolo derivado del Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (ISSPP, por sus siglas en inglés), el cual ha operado desde 2001 integrando esfuerzos de investigadores de más de 25 países en el estudio del liderazgo escolar.

Una de las líneas de investigación del ISSPP es sobre directores de escuelas de bajo desempeño en contexto vulnerable (ISSPP, 2015). Los protocolos de ISSPP han sido traducidos al español y adaptados al contexto mexicano por la Red Internacional en Gestión Educativa (RIGE).

El marco conceptual transnacional que se propone permite analizar los casos que documentan el liderazgo ejercido por directores de escuelas en contextos vulnerables en ambos países.

A continuación, se plantea la situación educativa de las escuelas de alta necesidad en ambos países.

México tiene una población de 121 millones de habitantes distribuidos en 2 millones de kilómetros cuadrados (INEGI, 2015). El sistema de educación pública atiende a una población de más de 25 millones de estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), distribuidos en aproximadamente 227 000 escuelas. Alrededor de 55 por ciento de estas escuelas están atendiendo a poblaciones en situación socioeconómica baja (INEE, 2012).

La vulnerabilidad en México se vincula con la condición de pobreza de la población y la falta de derechos sociales: educación, servicios de salud, seguridad social, vivienda, servicios básicos y alimentación.

Con respecto a las escuelas, la vulnerabilidad se refiere a escuelas con escasez de profesores calificados, libros y materiales didácticos, entre otros temas (Martínez, 2012).

La calidad educativa en México incluye el principio de equidad, en el sentido de que la educación debería compensar la situación desigual de los estudiantes, las familias, las comunidades y las escuelas (Martínez, 2007). Sin embargo, la mayoría de las escuelas que atienden a estudiantes en contextos de pobreza tienen menos

recursos y menos personal calificado (INEE, 2007). Esta condición parece perpetuar la desigualdad socioeconómica de 46 por ciento de la población mexicana que vive en pobreza; aunando a este dato, es relevante resaltar que 73 por ciento de la población pobre también es indígena (Coneval, 2015).

En cuanto a la educación para latinos en Estados Unidos, cada estado tiene políticas educativas adaptadas a la población. En esta investigación comparativa se incluyen escuelas de Texas.

En Texas, las escuelas de alta necesidad se localizan en comunidades urbanas o rurales. En una de las regiones del estado, de 705 escuelas, 71 por ciento de los niños son latinos, de ellos, 62 por ciento son considerados en situación económica desfavorable (Murakami y Kearney, 2016). Los estudiantes latinos consistentemente muestran un desempeño por debajo de la media estatal y por debajo de los estudiantes blancos (TEA, 2017). Situación que se agrava cuando hay menos profesores y líderes latinos en las escuelas, ya que “muchos administradores se encuentran desafiados por su falta de entendimiento y conocimiento de las necesidades particulares de los latinos” (González, 1989: 3).

Muchos directores latinos tienden a ser líderes en las escuelas que enfrentan más desafíos (Hernández y Murakami, 2016), especialmente en zonas vulnerables.

[La ironía del] liderazgo latino en la educación es que mientras ellos tienen más interés, que los líderes de otros grupos raciales, en la educación de los estudiantes latinos, ellos tienden a estar ubicados en escuelas y distritos escolares con menos recursos y enfrentan los mayores retos para educar a los estudiantes (Martínez, 2016: 122).

El panorama de la educación en escuelas de alta necesidad en ambos países hace evidente que tanto el director escolar y los investigadores contribuyan a mejorar las condiciones escolares para el desarrollo de los niños en condiciones más desfavorables.

El desarrollo sistemático de un marco conceptual gira en torno a la noción de que el concepto lleva la historia, además de que converge y condensa múltiples ideas o metáforas. Green (2014: 34)

sostiene que “algunos métodos de investigación no utilizan abiertamente un marco teórico o conceptual en su diseño, pero está implícito y sustenta el diseño del método”. Por su parte Jabareen (2009: 51) sugiere que “los marcos conceptuales poseen supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, y cada concepto dentro de un marco conceptual juega un papel ontológico o epistemológico”.

Dimmock y Walker (2000) destacan el valor de desarrollar teorías comparativas y transculturales en el liderazgo educativo, ya que un esfuerzo transnacional no sólo proporciona información compartida para mejorar las estructuras organizacionales y el enfoque del recurso humano, sino también enriquece los conocimientos sobre la práctica, revelando estrategias de liderazgo para la mejora de los estudiantes y las familias.

En el desarrollo del marco conceptual para el análisis de los líderes latinos en Estados Unidos y México, se siguieron los pasos basados en la propuesta de Jabareen (2009): a) identificar la investigación relacionada en el liderazgo educativo y las comunidades educativas latinas; b) categorizar y definir conceptos de las diversas fuentes de investigación, como la sociología, la etnografía, la demografía, los principios de la educación, el liderazgo y la gestión; c) asociar los conceptos, y d) probar y validar los conceptos basados en estudios empíricos. Los resultados generados a partir de esta demología se muestran a continuación.

RESULTADOS

El marco conceptual transnacional se deriva de literatura sobre liderazgo educativo latino y ocho estudios de caso: cuatro en Estados Unidos (Texas) y cuatro en México (Sonora, Chihuahua, Jalisco y Yucatán). Las escuelas estudiadas en Estados Unidos cuentan con 85 por ciento o más de estudiantes latinos. En México, las escuelas estudiadas atienden poblaciones marginadas por pobreza o su condición indígena (maya, mixteca, zapoteca, náhuatl, totonaca y otomí). En la exploración de las áreas que resultaron significativas para el liderazgo latino, se pueden destacar los siguientes observables:

Historia y ontologías. Ontológicamente la realidad de una colonización interna, señalada por Acuña (1988) como una maniobra que en Estados Unidos manipula a la población en general y perpetúa a las personas de color en un territorio colonizado aún en la actualidad. Un movimiento similar se observa en México, donde los españoles colonizaron a los indígenas, pero el efecto de esa colonización continúa influyendo en la sociedad, que mantiene a los grupos más desfavorecidos, en su mayoría indígenas, en un permanente estado de colonización.

En ambos países, la inequidad se perpetúa al ser las escuelas con más carencias las que atienden a la población social y económicamente más marginada. Por lo tanto, el liderazgo sensible al contexto se convierte en relevante para la atención de alumnos de comunidades marginadas. Ejemplificando este aspecto está el comentario de un director de origen latino en Estados Unidos: “Celebrar la diversidad de mi cultura es lo que me permite abrazar la diversidad cultural de los niños. Si no tengo miedo de celebrar mi propio origen, entonces ellos no tendrán miedo de celebrar quiénes son y de dónde vienen”.

En México, a pesar de que se están haciendo esfuerzos para mejorar el reconocimiento de la diversidad y promover relaciones interculturales equitativas en entornos educativos (Barrón, 2008), las culturas indígenas no son reconocidas con orgullo (Rodríguez y Velasco, 2014), ya que parecería difícil mostrar orgullo cuando dicha cultura se muestra incongruente con la sociedad moderna.

Los responsables de la política educativa tienen la oportunidad de corregir este problema a través del director y el personal de la escuela, quienes son los principales observadores de este fenómeno y sus implicaciones.

Raíces y familia. Las raíces familiares son un capital importante entre los latinos y tienen un sentido de historia comunitaria, memoria e intuición cultural (Yosso, 2005).

Las familias latinas desempeñan un papel fundamental en la formación del autoconcepto y la autoestima en los niños, quienes internalizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos (Muñoz Sedaño, citado en Durin, 2007), como lo puede ser el director y los docentes. En una escuela de alta necesidad en México,

un director implementa un programa de visitas de padres de familia a los salones de clases, efecto positivo que consta con el siguiente comentario de un alumno: “Hay niños que no esperan que su padre viniera a la escuela para leer [...] él no se imaginaba que su papá vendría. Estaba muy feliz, diciendo que nunca imaginó que su padre iba a venir a leer para la clase”. La autoestima de los estudiantes aumenta cuando un miembro de la familia participa, haciéndolos sentir importantes y reconocidos.

Latinidad y comunidad. El desarrollo de la comunidad entre los latinos es una tarea compleja. En Estados Unidos lo que se define como latinidad (ser parte de un grupo latino) puede incluir una serie de tradiciones y antecedentes diferentes.

En las escuelas de alta necesidad, la construcción de la comunidad puede derivar en participación y apoyo mutuo. Uno de los directores en Estados Unidos habló sobre cómo la escuela también impacta lo que sucede en el hogar: “Los padres no sólo escuchan, sino que replican normas y actividades realizadas por sus hijos en la escuela, permitiendo una transmisión mutua de conocimientos, valores y comportamientos entre las familias”.

Construir comunidad es un concepto que permite el reconocimiento de los recursos generados por una comunidad, que sirven para resolver problemas cotidianos y obtener beneficios comunes (Yosso, 2005). Se destaca que la cohesión social, que implica integración, identidad, confianza, redes y normas de reciprocidad, son elementos que pueden mejorar las condiciones de vida de las comunidades marginadas (Cedillo, Sánchez y Espinosa 2011) e impactar positivamente en la escolarización de los niños, como lo señala una madre de familia:

[los padres de familia] son personas que se han entregado en apoyar a la escuela, no están todo el día aquí, pero sí cuando se les solicita o ven alguna necesidad, vienen y se presentan. Hay otra señora que ya no tiene hijos aquí, pero de todos modos sigue ayudando, que es la señora Gloria y estamos juntas en el Consejo de participación social del Ayuntamiento.

Liderazgo/gestión. El término liderazgo y gestión se utiliza de manera distinta en América. En Estados Unidos, existe la creencia de que la administración es la forma en que se ejerce el liderazgo. En México, la gestión no necesariamente incluye el liderazgo, es más un reconocimiento. La investigación sobre este tema es extensa, en ella se señala a los líderes latinos con potencial para transformar exitosamente a las escuelas de alta necesidad (Chenoweth y Theokas, 2013; Medina *et al.*, 2014). Los directores estudiados demostraron un discernimiento sociocultural y político de la comunidad, muchas veces como resultado de sus propias experiencias de discriminación.

Khalifa, Gooden y Earl (2016) señalan la importancia de que el liderazgo escolar sea contextualizado a la cultura de la comunidad. A este respecto una directora mexicana enfatizó la unidad en la escuela a partir del consenso sobre la meta común: “lograr acuerdos tanto con los docentes más reactivos, con los docentes comprometidos hacia una meta común, también el compromiso de las familias y actores externos en las propuestas de participación y acciones en bien de la comunidad escolar”.

Cultura del aprendizaje. En comunidades de alta necesidad, no hay precisamente una tradición de estudiar, pues muchos de los padres de familia no tuvieron la oportunidad de completar su educación.

La importancia de generar una cultura del aprendizaje incluye no solamente a los estudiantes sino a toda la comunidad. Especialmente en contextos marginados, el valor del aprendizaje es mitigado por una serie de mitos que estereotipan a las familias en la pobreza.

En 1995, Senge reflexionó sobre las escuelas como organizaciones que aprenden argumentando que las escuelas estaban lejos de fomentar la capacidad colectiva de aprender (O’Neil, 1995). En México, aunque los padres creen y expresan el valor de la educación como una manera de alejar a sus hijos de la pobreza, el ausentismo suele darse con el consentimiento de los padres, especialmente cuando los estudiantes tienen que contribuir financieramente para los gastos familiares o son víctimas de la desintegración familiar.

México presenta una alta tasa de deserción estudiantil, donde sólo una cuarta parte de cada generación logra pasar a la educación superior (INEE, 2007). Pareciera ser que el reto elemental es evitar la

deserción escolar, como lo comenta un director de Texas: “Encontramos a estudiantes que dicen: ‘Bueno, señor, somos sólo desertores’. Les digo: ‘usted no es un desertor, porque está aquí. Mientras esté aquí, en este edificio, lo está logrando’”. Una directora en México comenta sobre sus estrategias colaborativas para atender particularmente los casos de alumnos con promedio reprobatorio:

[se utilizan] citatorios personalizados [para los papás]... pido siempre la presencia de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y ahí les hablo [...] somos dos instituciones: la familia es una institución, la escuela es otra institución y entre las dos tenemos que ayudar a los niños a ser competentes en su grado.

HACIA UN LIDERAZGO CULTURALMENTE SENSIBLE, A MANERA DE CONCLUSIÓN

El desarrollo de un marco conceptual transnacional para el análisis de los líderes escolares latinos requiere un proceso complejo de negociación entre los significados relacionados con los orígenes, el contexto, el liderazgo y el aprendizaje. No obstante, el marco conceptual presentado permite resaltar el compromiso de los directores que al ejercer un liderazgo culturalmente sensible logran condiciones favorables para la comunidad escolar: alumnos, profesores y padres de familia, como lo señaló una directora mexicana: “la colonia es muy problemática, [...] me doy cuenta de que en la colonia hay muchas áreas de oportunidad, pero me encuentro con muchas fortalezas dentro de la misma comunidad, gente que quiere que la comunidad cambie”.

Los directores del estudio personifican la creencia de Freire (2005: 81) de que “la educación como práctica de la libertad [...] que niega que el hombre sea abstracto, aislado, independiente y desapegado del mundo: también niega que el mundo exista como una realidad aparte de la gente”. Los directores que generan mejoras en las escuelas de alta necesidad son defensores de esa libertad desde la gestión escolar.

A pesar de que las escuelas de alta necesidad fueron seleccionadas con base en su contexto, las decisiones de liderazgo que impactan

el aprendizaje variaron. Cada escuela parecía requerir un conjunto específico de incentivos e iniciativas para incluir a su personal y a los padres de familia en la meta de lograr el desarrollo de los estudiantes.

Los directores de estas escuelas confirmaron que los factores externos sí afectan las decisiones internas en relación con la retención del personal, la asistencia, seguridad y movilidad de los estudiantes.

Se espera que este marco conceptual apoye la investigación sobre la calidad de escuelas en contextos vulnerables. Las lecciones derivadas de la práctica de los directores escolares en áreas de alta necesidad pueden proporcionar soluciones para los países con patrones históricos de opresión.

Las escuelas de alta necesidad se benefician de directores y maestros que buscan proporcionar justicia social a través de ofrecer una educación de calidad que revierta la inequidad que imposibilita el desarrollo de países y sociedades al desaprovechar el potencial de su niñez y juventud.

REFERENCIAS

- Acuña, Rodolfo (1988), “Occupied America”, en Richard Delgado y Jean Stefancic (eds.), *The Latino condition: a critical reader*, Nueva York, New York University Press, pp. 171-174.
- Barrón, Juan Carlos (2008), “Promoviendo relaciones interculturales: racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior”, *Trace*, vol. 53, pp. 77-94.
- Cedillo, Rafael, Miguel Ángel Sánchez y Roberto Espinosa (2011), “El capital social en los municipios con alta marginación del Estado de México. Premisas para consolidar la democracia”, *Espacios Públicos*, vol. 14, núm. 31, pp. 77-95.
- Chenoweth, Karen y Cristina Theokas (2013), “How high-poverty schools are getting it done”, *Educational Leadership*, vol. 70, núm. 7, pp. 56-59.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2015), “Coneval informa los resultados de la medición de la pobreza 2014, <<http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documen>

- ts/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf>, consultado el 21 de mayo de 2017.
- Dimmock, Clive y Allan Walker (2000), “Developing comparative and international educational leadership and management: a cross-cultural model”, *School Leadership and Management*, vol. 20, núm. 2, pp. 143-160.
- Durin, Severino (2007), “¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León”, *Frontera Norte*, julio-diciembre, pp. 63-91, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13603803>>, consultado el 4 de marzo de 2016.
- Freire, Paulo (2005), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, The Continuum International Publishing Group.
- González, María Luisa (1989), “Successfully educating latinos: the pivotal role of the principal”, en María Luisa González, Ana Huerta-Macías y Josefina Villamil Tinajero (eds.), *Educating latino students: a guide to successful practice*, Lancaster, Technomic Publishing, pp. 3-28.
- Green, Helen, (2014), “Use of theoretical and conceptual frameworks in qualitative research”, *Nurse Researcher*, vol. 21, núm. 6, pp. 34-38.
- Hayes-Bautista, David y Jorge Chapa (1987), “Latino terminology: conceptual bases for standardized terminology”, *American Journal of Public Health*, vol. 77, núm. 1, pp. 61-68.
- Hernández, Frank y Elizabeth Murakami (2016), *Brown-eyed leaders of the sun: a portrait of Latina/o educational leaders*, Charlotte, Information Age Publishing.
- INEE (2012), *Estructura y dimensión del sistema educativo en México*, <http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2011-2012/2012_Ciclo2011-2012__.pdf>, consultado el 4 de marzo de 2016.
- INEE (2007), “La educación para poblaciones en contextos vulnerables”, Informe 2007, <<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/informes-anuales/68-publicaciones/informes-anuales-capitulos/409-la-educacion-para-poblaciones-en-contextos-vulnerables-informe-2007>>, consultado el 4 de mayo.
- INEGI (2015), *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*, <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/leng_indi/PHLI.pdf>, consultado el 4 de mayo de 2017.

- ISSPP (2015), *Multi-perspective research on school principals*, <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/isspp-brochure-27_jul_final_amended.pdf>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- Jabareen, Yosef (2009), “Building a conceptual framework: philosophy, definitions, and procedure”, *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 8, núm. 4, pp. 49-62.
- Khalifa, Mahammad, Mark Anthony Gooden y Davis James Earl (2016), “Culturally responsive school leadership”, *Review of Educational Research*, vol. 86, núm. 4, pp. 1272-1311.
- Martínez, Felipe (2012), “Contextos vulnerables: Las aportaciones de la evaluación”, *Bordón*, vol. 64, núm. 2, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3960785.pdf>>, consultado el 23 de mayo de 2017.
- Martínez, Felipe (2007), *Propuesta metodológica para desarrollar un sistema de indicadores educativos para evaluar la calidad de la educación en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, <http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20037%202007%20Marco%20metodologico%20indicadores%20INEE%20Propuesta.pdf>, consultado el 23 de mayo de 2017.
- Martínez, Ruth (2016), “What latina/o leadership is up against?”, en Frank Hernández y Elizabeth Murakami (eds.), *Brown eyed leaders of the sun: a portrait of Latina/o educational leaders*, Charlotte, IAP.
- Medina, Venus, Gloria Martínez, Elizabeth Murakami, Mariela Rodríguez y Frank Hernández (2014), “‘Principals’ perceptions from within: leadership in high-need schools in the United States”, *Management in Education*, vol. 28, núm. 3, pp. 91-96.
- Murakami, Elizabeth y Sean Kearney (2016), “Principals of success in high-performing high-poverty minority-serving schools”, artículo presentado en la University Council of Educational Administration, Detroit, noviembre 17.
- Nieto, Sonia (1992), *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*, Nueva York, Longman.
- O’Neill, John (1995), “On schools as learning organizations: a conversation with Peter Senge”, *Self-Renewing Schools*, vol. 52, núm. 7, pp. 20-23.
- Rodríguez, Xavier y Saúl Velasco (2014), “Otrredad y construcción de futuro: la educación para los indígenas en México, un balance histórico”, *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 23, pp. 77-94.

- Texas Education Agency (TEA) (2017), “Texas academic performance report 2016”, <<https://rptsvr1.tea.texas.gov/perfreport/tapr/2016/>>, consultado el 2 de mayo de 2017.
- Trueba, Enrique T. (1999), *Latinos unidos: from cultural diversity to the politics of solidarity*, Nueva York, Rowman & Littlefield.
- Yosso, Tara (2005), “Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth?”, *Race, Ethnicity, and Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 69-91.

**DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA REFORMA EDUCATIVA,
PAUTAS PARA LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO.
ESTUDIO DE CASOS EN SECUNDARIAS
DE JALISCO, MÉXICO**

Miguel Ángel Díaz Delgado y Miguel Ángel García Meda

INTRODUCCIÓN

La dirección escolar y el liderazgo educativo son conceptos permanentemente vinculados con la literatura académica; la intersección entre ambos conceptos genera investigaciones de distinta índole (Burgess y Newton, 2015; Eaccott, 2015; Greenfield, 1986). La investigación actual relaciona fuertemente estas dos unidades de análisis y, aunque no se da exclusividad del análisis del liderazgo a la dirección, sí se comprende a ésta como fuente valiosa para la comprensión de los procesos en las organizaciones educativas.

En las políticas de la reforma educativa de 2013 en México se posiciona discursivamente a la dirección escolar en un tránsito que va de una configuración meramente administrativa a una de liderazgo educativo. Ante la necesidad de formar a los directores en las teorías del liderazgo educativo, se han puesto en marcha programas, de los cuales es preciso indagar su relación con los contextos situados de la dirección escolar.

El presente estudio rescata experiencias de directores que adquirieron sus plazas a partir de la reforma de 2013; las escuelas que dirigen son secundarias públicas rurales en el estado de Jalisco, al occidente de México.

El método de acercamiento es un estudio de casos, en el que participaron cuatro directores de educación secundaria pública; se realizó un acercamiento a los contextos de las secundarias que dirigen,

analizando: a) el escenario histórico-político que da sentido y orienta las prácticas, es decir, el “trasfondo normativo” (Sandoval, 2013: 40) y b) las narrativas de los directores de secundarias rurales, que a través de entrevistas semiestructuradas generaron datos (Eacott, 2015) como “recurso valioso para mirarse a sí mismo” (UNESCO, 2016: 11).

El supuesto de la investigación se dio en torno a que “el liderazgo educativo debe ser objeto de estudio cultural, sociológico e histórico, no simplemente un asunto teórico” (Coronel, 1998: 42), por lo que es en los contextos situados donde se desempeña la dirección escolar, donde deben buscarse pautas para la formación.

Este ejercicio forma parte de acercamientos a la realidad de los directores escolares, con rumbo a construir una propuesta metodológica para el análisis de programas formativos en liderazgo de directores en educación básica, y se incluye en una investigación de mayor alcance que está en curso en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), titulado “La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas”, apoyado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT clave IA300618).

DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA LITERATURA ACADÉMICA

Los conceptos sobre la dirección escolar y el liderazgo educativo han estado ligados de manera permanente en la literatura académica desde los orígenes del área en el siglo pasado; éstos constituyen una “intersección de múltiples campos y el trabajo de los líderes o práctica del liderazgo es la mediación y expresión de los efectos interdisciplinarios” (Eacott, 2015: 15) que han naturalizado la relación entre ambas líneas a tal grado que, en diferentes estudios, los directores son asumidos casi automáticamente como los líderes de la escuela. Sin embargo, en los estudios organizacionales sobre educación, dicha vinculación ha variado en su concepción y profundidad en distintas etapas.

Para comprender la vinculación entre el liderazgo y la dirección, hay que remontarse al auge de la administración educativa clásica, hacia los años cuarenta, etapa en que los sistemas escolares de países industrializados generaron herramientas de supervisión de la eficacia en busca del cumplimiento de las metas de las escuelas, imitando lo que sucedía en la industria. Los sistemas escolares desplegaron aparatos burocráticos complejos, fortalecidos por bases legales que dotaban de autoridad a los directores escolares como rectores de los procesos educativos.

Hacia la década de los sesenta, ante la crítica de teorías humanistas, irrumpe el denominado movimiento teórico, especialmente en los países angloparlantes, donde los sistemas escolares apostaron por métodos comprensivos del liderazgo educativo, lo que movió a la dirección escolar al cumplimiento de funciones de mediación entre el trabajo del profesorado y el consenso comunitario; en este contexto, los sistemas escolares requerían prácticas directivas basadas en cualidades del liderazgo; cobró auge la denominación *Principal* o *Head-teacher*, aludiendo a quien dirigía, como un Profesor a la cabeza, responsable de los destinos de la escuela, que no debía perder de vista su origen docente.

Hacia los años noventa, las teorías de la gestión se erigieron como el campo de estudio de la dirección escolar, generando un fuerte debate entre las perspectivas integradoras (del campo administrativo estructuralista) y las dialógicas (del ámbito sociológico crítico).

Se generó una dicotomía de posturas que implicaban, por un lado, la creciente influencia del mercado global en los sistemas educativos, con énfasis en la “determinación de procedimientos y el establecimiento de sistemas de relación y control” (Fernández, Álvarez y Herrero, 2002: 83), donde la dirección escolar se asumía como gerente y gestora de los procesos educativos y, en contraparte, las teorías críticas de la gestión pugnaban por implicar a los directores en la construcción “de saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos y con los actores que forman parte de la institución” (Castro, 2005: 13). En esta etapa, la comprensión de la dirección escolar se muestra políticamente como una figura de impulso o de resistencia

ante la influencia de posturas economicistas globales, evidenciando la dicotomía entre la dirección gerencial y la dirección pedagógica.

Las teorías organizacionales posmodernas han desenfocado la dirección escolar en los estudios del liderazgo, asumiendo que son agentes esenciales, pero no exclusivos del ejercicio en la toma de decisiones. Desde este entendido, se han desarrollado debates entre las perspectivas como entidad (Eacott, 2015), las sincréticas (Newton y Riveros, 2015) y las relacionales (Eacott, 2015).

La dirección escolar en las revisiones actuales no pierde su posición central de análisis; sin embargo, la literatura contemporánea posiciona el contexto, la estructura y las ontologías sobre el liderazgo como rasgos esenciales de un estudio, que más que centrarse en las cualidades personales de los líderes, acude a la comprensión de las relaciones que impulsan la agencia en la práctica educativa.

La agencia no se reduce a la voluntad de los individuos, grupos e instituciones educativas —todos ellos agentes—, sino que implica la interacción con predisposiciones estructurales y conceptuales, denominadas como trasfondos normativos (Sandoval, 2013), entre los que destacan el tipo de administración del sistema educativo, las condiciones organizacionales y la formación.

Aunque no poseedora única del liderazgo, aun así, la dirección escolar en los estudios actuales es central para la comprensión de las mediaciones comprensivas de los entornos educativos; por lo que el liderazgo, como línea del conocimiento plenamente contextual, se acerca a ella para comprender segmentos de la realidad educativa, acercando “la mirada al liderazgo de los equipos directivos, en una nueva gobernanza de la educación, como vía privilegiada de mejora” (Bolívar, López y Murillo, 2015: 20).

El acercamiento a la dirección se comprende como un elemento del liderazgo educativo, donde habría que analizar también los entornos situados (Sandoval, 2013). Dos elementos son importantes al acercarse de manera situada a la dirección para encontrar pautas para la formación en liderazgo: el trasfondo normativo y las narrativas de los agentes en sus contextos. De ambas, se da cuenta en los siguientes apartados.

EL TRASFONDO NORMATIVO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR
Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN EL SISTEMA EDUCATIVO
NACIONAL, UNA BREVE REVISIÓN

En México, las estructuras centralistas tradicionales, que datan del nacimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) [segundo decenio del siglo XX], mantuvieron supeditado —cuando menos formalmente— al director escolar al cumplimiento de labores de un funcionario público, encargado de la administración educativa que el Estado proveía. Independientemente del papel trascendente de los directores como líderes en las comunidades educativas, para la administración pública el director escolar era tal en la medida en que representaba beneficios políticos de control.

En la década de los noventa, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la SEP, se encuentra un punto de ruptura.

A diferencia del centralismo nacional de los años previos en el sistema educativo nacional (SEN), el ANMEB implicó un federalismo de la administración educativa, tanto en la “Administración Pública Federal, así como en la formulación de planes y programas de estudio para dichas instituciones” (*Diario Oficial de la Federación*, 1993).

El esquema facilitó la relación entre los directores escolares y la administración educativa estatal, aportó una mejor comprensión de las labores administrativas y confirió responsabilidades a la supervisión escolar para el apoyo a la dirección; no obstante, a la larga no se resolvió la compleja trama burocrática en el sector, que se había creado años atrás. Se encontraron nuevos claroscuros, donde los límites entre las atribuciones de la SEP y la influencia coercitiva del SNTE —tanto en el campo educativo como en los espacios sociales y político-electorales— eran difusos. El ANMEB generó también relaciones discrecionales y una posterior toma de decisiones piramidal en las relaciones de dicho aparato burocrático.

En esta etapa, los directores escolares, más que apropiarse de los procesos de liderazgo, se supeditaban a la agenda diseñada por las multiplicadas figuras de autoridad que incluían la administración

educativa estatal y su conjunto de subdependencias: coordinaciones de niveles, subniveles, modalidades, la jefatura de sector, la supervisión e incluso las delegaciones sindicales, localizadas en las demarcaciones escolares.

A pesar de que la normatividad reconocía como autoridad al director, su ejercicio tenía que ser negociado con todas las posiciones arriba mencionadas, mientras que las prácticas de liderazgo eran aún más condicionadas, con un marco en el que limita sus alcances.

Ya en el ocaso del ANMEB, se presentó una etapa transitiva, a la cual se ha denominado como el contexto de la gestión (Díaz, 2014). En esta etapa, la dirección escolar y el liderazgo cedieron espacio a las estrategias de gestión gerencial, en contradicción con el discurso pedagógico del currículum como construcción cultural (Gimeno, 1998; Gvirtz y Palamidessi, 1998), expresado en la dicotomía de visiones.

En el contexto de la gestión, la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) fundó su discurso sobre la dirección escolar en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que buscaba desanexarse de los procesos institucionales político-burocráticos de la maraña arriba mencionada, así el PEC “implementó además un modelo de gestión” (López-Gorossave, Slatery y García-Garduño, 2010: 33) a través del cual impulsó acciones para la obtención de recursos para las escuelas. El director se erigió como el principal responsable de la gestión educativa en los niveles comunitarios y escolares, coordinando a otros actores de la comunidad e impulsando actividades para la asignación de recursos a la escuela desde dependencias gubernamentales locales.

Más adelante, en el desarrollo de la política educativa que se describe, este proyecto de gestión escolar fracasó, debido a que no brindó autonomía real a la escuela por el escaso acceso a las decisiones sobre el currículum, ya que los recursos financieros y humanos gestionados no correspondían del todo con las necesidades escolares o no eran suficientes, porque no se dotó a la dirección de instrumentos, espacios y elementos de mejora académica y porque el proyecto no vinculó las decisiones de los directores con las estructuras formales de la Secretaría de Educación de manera determinante. Esta decaída no sólo se presentó en Jalisco, sino en el nivel nacional; la expresión

más notoria de dicho fracaso se dio en 2006, tras la publicación de los resultados de México en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Ante la influencia de grupos políticos y empresariales, arropados por grupos académicos conservadores que hicieron escarnio mediático del fracaso del SEN, se aceleró la aprobación de la reforma de 2013, centrada en la evaluación docente.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y el Servicio Profesional Docente (SPD) se instituyen como los órganos referentes para la regulación de las prácticas en el SEN a través de una “evaluación para el ingreso al servicio docente, así como para la Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión” (SEP, 2013: 5).

La evaluación derogó un sistema escalafonario y de estímulos que implicaban para la SEP negociaciones permanentes con el SNTE en cuanto al acceso a la dirección escolar y a la docencia en general.

La reforma en educación se acompañó años más tarde (en 2017) del “Nuevo Modelo Educativo” (NME), que aparentaba la reorientación de las funciones del SEN, entre ellas las de los directores. Sin embargo, éste se sumó al conjunto de políticas de la reforma educativa, que aún no impacta del todo las prácticas escolares, que ha estado envuelto en ambigüedades y que, por cierto, no ha estado exento de la influencia de fuerzas político-electorales, de la que discursivamente huía; sus efectos exhaustivamente promocionados parecen estar más en los niveles de la alta administración, que de la práctica real de las escuelas (Ornelas y Luna, 2016).

La dirección escolar, con reforma o sin ella, sigue teniendo una principal responsabilidad de los resultados escolares y de la gestión de recursos que implantó el contexto de la gestión, evocando las perspectivas del liderazgo para la “eficiencia” (Bolívar y Murillo, 2015; López-Gorossave y Girón, 2013), pero con la añadidura del discurso del liderazgo pedagógico (Davies, 2005), perspectiva para la cual se ofrecen programas de formación de directores en universidades privadas y dependencias de la propia SEP.

La SEJ se abrió a la oferta de programas formativos de distinta índole: diplomados, cursos, encuentros, seminarios, entre otros, con participación pública, privada y desconcentrada, que están

formando principalmente a los directores que obtuvieron su cargo a partir de 2015.

LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO, EJE DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DE DIRECTORES EN JALISCO

Las opciones formativas que se han encontrado en Jalisco aluden con diversos términos a los espacios para reunir a los directores a seguir aprendiendo; se le nombra igualmente “formación”, que “formación continua”, “actualización”, “capacitación”, “profesionalización”, “desarrollo” o “entrenamiento”. En la academia especializada, cada uno de estos términos guarda una connotación, metodología y alcances distintos, pero ante la polisemia en el contexto jalisciense se tomó la decisión de llamar al objeto “formación”, asumiendo que la diversidad de programas existentes se relaciona además con una concepción y fines formativos.

La formación, hasta antes de la reforma de 2013, se mantenía en un esquema diversificado para el acceso y promoción donde, por ejemplo, “un director escolar pudo haber no cursado ni la Licenciatura en Educación” (Díaz, 2014: 129). En este contexto, el Programa de Formación de Directivos por Competencias (PFDC) de la SEJ aportó ideas de cómo acercarse metodológicamente al complejo campo de acción de la dirección escolar, allegando a los contextos educativos a asesores que acompañaban a la dirección en su reflexión sobre la práctica (Díaz, 2014; Nava y Valencia, 2012; Ponce, 2012).

Con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el PFDC desapareció y la formación se abrió a esquemas y programas de índoles distintas, donde instituciones varias ofrecen sus propuestas a los directores escolares, financiadas en su mayoría por el Estado, ante la obligación de dotarles de formación durante sus primeros dos años de servicio.

Dichos programas están adoptando al liderazgo educativo como uno de sus ejes centrales en la formación de directores:

el liderazgo, tanto en el ámbito académico como en el no especializado, en el campo educativo el concepto se retoma como un término de uso común, no sólo incorporado en el argot del magisterio, sino también, adoptado por las organizaciones internacionales y la normatividad vigente en materia educativa y de uso común en autorías en la investigación de este campo (Navarro-Corona, 2016: 54-55).

Los contenidos de los espacios formativos también se relacionan en gran medida con el estudio de las políticas y normativa, devenidas de la reforma educativa, orientada por un discurso evaluativo de la docencia y la dirección. En el análisis de los currículos formales de dichos programas, se encontró como común denominador que sus contenidos se relacionan con dos grandes temas: liderazgo educativo y evaluación docente.

Se identificaron cuatro diplomados y un simposio para directores escolares en liderazgo en el estado de Jalisco: el Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE) ofrecido por la Maestría en Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), el Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET) del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el Diplomado para la Función de la Dirección de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Diplomado en Competencias para la Función de Supervisión Escolar (DCFSE) del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), donde los directores participan con supervisores y jefes de sector, además del Simposio Internacional de Liderazgo Educativo (Siled).

Los programas están en gran medida orientados a la revisión de teorías en liderazgo con una orientación hacia el liderazgo para la eficacia (Bolívar y Murillo, 2015), que prioriza la centralidad de las acciones directivas en hacer más eficientes los recursos materiales y humanos y se mezcla con las perspectivas del liderazgo para el aprendizaje (Bolívar y Murillo, 2015), también conocido como instruccional o pedagógico en la literatura académica.

Los directores participantes en el estudio de casos concurren en los primeros dos espacios formativos mencionados; el aná-

lisis de sus narrativas con respecto a la dirección escolar se muestra a continuación.

ROLES DE LIDERAZGO ASUMIDOS POR LOS DIRECTORES EN LOS CONTEXTOS RURALES

Los directores en el estudio dirigen escuelas secundarias en contextos rurales del estado de Jalisco, localizado en el occidente de México, en particular, en la región Altos. Los directores entrevistados obtuvieron sus plazas a partir de la reforma educativa de 2013 por examinación en el concurso de oposición. En el esquema actual, para aspirar a la dirección se requiere trabajar 19 horas semanales como profesor frente a grupo y como mínimo dos años de antigüedad en el servicio, pero no precisa requerimientos previos de formación en gestión, liderazgo educativo o dirección escolar.

Las escuelas en las que trabajan se encuentran en contextos rurales, de organización completa; es decir, los directores cuentan con nombramiento oficial como directores y no están a cargo de grupos de alumnos, dando clase; sus ubicaciones son próximas a las “cabeceras municipales” (en promedio, 9 km de distancia) y con comunicación de carretera; las escuelas no se encuentran en comunidades remotas ni indígenas.

De acuerdo con la revisión en el estudio, en Jalisco, los directores escolares se encuentran ante una dicotomía en donde, por un lado, ven su agencia reducida a una serie de rutinas burocráticas, un “trasfondo normativo” (Sandoval, 2013: 40) que realza la negociación de poderes con otras figuras de la administración y gremiales.

No se trabaja con robots o máquinas y, por ello, se debe ser capaz también de dirigir al personal de la forma que más se adapta a cada individuo (Director A, 2017: 200-202).

y luego viene el supervisor y con sus órdenes, pues [...] provocó mucha confusión (yo digo), porque los maestros ya no sabían si hacer caso a lo que les pedía yo o lo que les pedía él [...] pienso que se entrometen

mucho en ocasiones, en decisiones que no... que no les corresponden (Director D, 2017: 173-176).

[los delegados sindicales] deben conocer que sus decisiones no deben influir más que en el apoyo a los maestros, porque aquí me tumban las decisiones democráticas que ya tomamos (Director D, 2017: 208-210). [La supervisión] no me creía a mí como una autoridad, creía que yo nada más podía tomar en cuenta lo que ya habían acordado [...] pero yo le hice ver que sin mí no tiene legitimidad en la escuela, o sea que aquí soy yo quien puede decidir, con los compañeros (Director C, 2016, 318-322).

Para los directores, la toma de decisiones está constantemente limitada por otras figuras de autoridad, entre las que se identifican la supervisión, la delegación sindical, la jefatura de sector, entre otras, reduciendo su margen de acción y en la toma de decisión oportuna, lo que además los lleva a cuestionarse permanentemente sobre sus atributos en la función.

Por otra parte, se encontró que las comunidades educativas (profesores, alumnos, padres de familia) ante un contexto adverso, esperan de la dirección el desenvolvimiento de cualidades inspiracionales o iluminativas para que se responda ante la complejidad de los problemas contextuales.

Se denota “una visión institucional-centrista que pudiera exagerar las virtudes y bondades” (Arellano, 2010: 70) de la dirección, llevando su labor a ir “más allá de las fronteras de la escuela para beneficiar el sistema escolar” (Pont, Nusche y Hopkins, 2008: 13), donde se esperan esfuerzos casi heroicos (Murillo, 2006) que, en la opinión de los directores escolares, no tienen recompensa ni apoyos por parte del sistema educativo.

me dan la dirección y todo mundo piensa que uno ya sabe el camino, o sea que dan por hecho que uno tiene que saber, pues es el lugar central donde se lleva toda la documentación, entonces a lo mejor tenían idea de que yo ya había ido a esos lugares y para mí era desconocido (Director C, 2016: 204-208).

en el particular sí te pagan más entre más estudios tengas, maestría, doctorados, diplomados, todo, y en público no, yo cuando llevaba mis papeles la primera vez, llevaba el de la maestría y me decían: “ah, ése no sirve, sólo la licenciatura”; o sea, para profesiograma se fijan en la licenciatura, no en la maestría (Director B, 2016: 143-147). La dirección nadie te la paga, sólo es la satisfacción de hacer las cosas bien, pero me siento compensada (Director C, 2016: 435-437).

Los directores escolares entrevistados tienen entre 26 y 34 años de edad. El esquema de acceso a la dirección con examen de oposición permite a profesores jóvenes adquirir plaza de directores, al postular como requisito un mínimo de dos años en servicio en la docencia.

Los entrevistados refirieron que muchos docentes en sus secundarias han impartido clases desde que ellos ingresaron a la escuela. En este sentido, los directores manifestaron dificultades en su relación con profesores con más años de servicio y narraron algunos problemas que evidencian una ruptura entre las generaciones profesionales en educación.

nosotros trabajamos en el liderazgo compartido y los profes viejitos (*sic*) son los que se quejan y los nuevos tienen que estudiar, actualizarse, para ellos no hay problema, entonces ahorita los que se están quejando son los de antes (Director B, 2016: 275-277).

pues la problemática ahí está, en que los profesores viven en la comunidad por mucho tiempo, tienen ideas arraigadas, no quieren cambiar con la reforma y ya se les pasó el miedo, no se van a jubilar (Director B, 2016: 319-322).

al comienzo a mí me veían jovencita y como que decían en los Consejos Técnicos: “¿qué les iba yo a enseñar?”, había estado en otras escuelas y como que vienes fresca y eso lo valoran, acá era al revés (Director C, 2016: 57-60).

En cuanto al contexto, “la escuela rural ha seguido ayudando a dinamizar el éxodo rural al vender en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial, infravalorando en muchas ocasiones lo rural

por imposición u oposición de lo urbano” (Bernal, 2006: 145); situación que es poco tomada en cuenta tanto por la formación como por el sistema educativo, donde “la infraestructura y los recursos disponibles siguen siendo el talón de Aquiles de este medio” (146). Los directores participantes narraron que generalmente, necesitan obtener recursos para la manutención de sus escuelas por vías alternas, generando actividades extracurriculares, extrahorario y sin centralidad en el aprendizaje.

las reuniones con padres de familia en las que se toman decisiones en cuanto al apoyo con los niños y con lo que se venía, así como para mejoras de la escuela... ésa era para mí la parte de liderazgo y de compartir opiniones y cumplir lo prometido, hacer que cada día se integraran más (Director C, 2016: 363-366).

los papás organizan una kermesse y ya lo que salía de ahí, pues lo distribuyes en los gastos que va teniendo la escuela (Director B, 2016: 45-47).

Por último, aunque las cuestiones de género no fueron incluidas como elementos de observación en este estudio, aparentemente la dirección también enfrenta en la escuela rural de Jalisco situaciones relacionadas con el género de quien desempeña el cargo.

Directoras que participaron en el estudio coincidieron en que, en las secundarias que dirigen, enfrentan limitantes en cuanto al apoyo que pueden tener o la influencia que pueden ejercer por el hecho de ser mujeres.

los maestros no te hacen mucho caso, porque eres mujer, pero también siempre están cuestionando (Director D, 2016: 186-190).

te ven como más blandita y creen que vas a ser como... como la mamá y que por eso pueden faltar [a clases] (Director C, 2016: 96-98).

En síntesis, el análisis de la narrativa de los directores en el estudio muestra como condiciones limitantes en el desarrollo del liderazgo educativo: 1) la limitación de la agencia, debido a la permanente intervención de otras autoridades del sistema educativo,

2) la insuficiencia en la manutención de las escuelas públicas por parte del Estado, que los lleva a realizar acciones alternativas para obtener recursos financieros, y 3) los conflictos generacionales y de género con docentes que dirigen, los cuales inhiben su acción pedagógica, llevándolos a mantener el control a través de prácticas centralmente desde lo normativo.

Se observa una oportunidad para los programas formativos: reconocer las condiciones en las que los directores desarrollan su función. La reforma de 2013 y los programas formativos coinciden en la adopción del concepto de liderazgo centrado en lo pedagógico y las prácticas democráticas “no tanto de ejercer poder sobre los demás, como de incidir sobre aquellos elementos determinantes en su actuación” (Murillo, 2006: 98); en este sentido, las condiciones de los contextos pueden ilustrar estrategias de acercamiento al análisis del liderazgo en la dirección, si se analiza con un lente contextual.

Las que siguen pueden considerarse como conclusiones, son algunas pautas para potenciar la formación en liderazgo con base en un análisis situado.

PAUTAS PARA POTENCIAR LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO, A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los casos analizados de los directivos rurales promocionados a través de concurso en el examen de oposición y que actualmente laboran en el medio rural dan cuenta principalmente de los aspectos siguientes: a) parece que aún prevalece un dominio burocrático piramidal que afecta las posibilidades en la toma de decisiones —agencia— y que, a su vez, reduce las posibilidades del liderazgo de los directores; b) existen evidencias de pugnas generacionales entre los directores jóvenes y los profesores con más años de servicio; c) en las escuelas rurales de la región Altos de Jalisco se perciben, desde la dirección, como insuficientes la infraestructura y los recursos para la manutención de las escuelas, y d) existen barreras en la profesión, aparentemente culturales, que dificultan a las mujeres el desempeño de cargos de liderazgo en escuelas rurales.

Los programas formativos de los que fueron parte han aportado nuevas visiones conceptuales sobre la dirección y el liderazgo, aunque los programas podrían alcanzar aún mayor profundidad y significación.

Para ello se proponen espacios formativos introductorios a la dirección y el liderazgo, previos a la examinación, que permitan a los aspirantes conocer de primera mano las implicaciones de la dirección en escuelas públicas de contextos variados; además de un acompañamiento formativo sistemático a la dirección, una vez obtenido el cargo; es importante también que las opciones formativas aporten a los directores estrategias de análisis de las políticas educativas estatales, orientadas a la garantía de los recursos para la manutención de las escuelas.

Se considera que, con este ejercicio, se da muestra de la importancia de que la formación de directores se influya y se imagine, a través de las propuestas de los directores, vinculando con “la formación del profesorado con las necesidades de los centros y con sus proyectos. El objetivo principal que se debe perseguir es facilitar la labor de los equipos directivos [...] La gestión basada en la escuela” (Murillo, 2006: 110) puede ser una puerta hacia la tan anhelada búsqueda de autonomía escolar, la eficacia y la mejora.

REFERENCIAS

- Arellano, David (2010), “El enfoque organizacional en la política y la gestión públicas, entendiendo a las organizaciones gubernamentales”, en Mauricio Merino Huerta *et al.*, *Problemas, decisiones y soluciones, enfoques de política pública*, México, FCE-CIDE, pp. 61-93.
- Bernal, José (2006), *Comprender los hechos educativos, perspectiva micro-política*, Zaragoza, Mira.
- Burgess, David y Paul Newton (2015), *Educational administration and leadership: theoretical foundations*, Nueva York, Routledge.
- Bolívar, Antonio, Javier López y Francisco Javier Murillo (2015), “Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación”, *Revista Fuentes*, núm. 14, pp. 15-60.

- Castro, Fancy (2005), “Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa”, *Horizontes Educativos*, núm. 10, pp. 13-25.
- Coronel, José (1998), “Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros”, *Investigación en la Escuela*, núm. 34, pp. 37-47.
- Davies, Brent (2005), *The essentials of school leadership*, Londres, Paul Chapman-Corwing Press.
- Diario Oficial de la Federación* (1993), Ley General de Educación, México, Secretaría de Educación Pública, Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.
- Díaz, Miguel (2014), “La formación de directores escolares en el contexto de la gestión. Un acercamiento comparativo a dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton”, tesis doctoral, Jalisco, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
- DILET (2016), “Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores”, Instituto Tecnológico de Monterrey y Cambridge University, <<http://ec2-52-24-133183.uswest2.compute.amazonaws.com:8080/MensajeriaWeb/private/despliegaCurso.do?operacion=0>>, consultado en febrero de 2017.
- Eacott, Scott (2015), *Educational leadership relationality, a theory and methodology for educational leadership, management and administration*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Fernández, María, Manuel Álvarez y Emiliano Herrero (2002), *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*, Madrid, Síntesis.
- Gimeno, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Greenfield, Thomas (1986), “The decline and fall of science in educational administration”, *Interchange*, vol. 17, núm. 2, pp. 57-80.
- Gvirtz, Silvana y Mariano Palamidessi (1998), “La construcción social del contenido a enseñar”, en *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*, Buenos Aires, Aiqué, pp. 17-25.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), *Diario Oficial de la Federación*, <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>>, consultado en febrero de 2017.
- López-Gorossave, Gema, Charles Slatery y José María García-Garduño (2010), “Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto”, *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 4, pp. 32-49.

- López-Gorossave, Gema y Mary Haydee Girón (2013), “The case of La Esperanza School, in Charles L. Slater, Sarah W. Nelson (eds.), Understanding the principalship: an international guide to principal preparation”, *Advances in Educational Administration*, vol. 19, pp. 269-289.
- Murillo, Francisco Javier (2006), “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”, *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4e, pp. 11-24.
- Nava, José María y Ana Cecilia Valencia (2012), *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Navarro-Corona, Claudia (2016), “Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa”, *Revista Educación*, vol. 40, núm. 1, pp. 53-66.
- Newton, Paul y Augusto Riveros (2015), “Toward an ontology of practices in educational administration: theoretical implications for research and practice”, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 47, núm. 4, pp. 330-341.
- Ornelas, Carlos y Verónica Luna (2016), “La reforma educativa en México: los primeros ensayos bibliográficos”, <https://www.researchgate.net/publication/305275037_La_reforma_educativa_en_Mexico_Los_primeros_libros_ensayo_bibliografico>, consultado en febrero de 2017.
- Ponce, Víctor (2012), *Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*, Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco.
- Pont, Beatriz, Deborah Nusche y David Hopkins (2008), *Improving School Leadership, vol. 2: Case studies on system leadership*, París, OCDE.
- Sandoval, Juan (2013), “Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales”, Chile, *Cinta Moebio*, núm. 46, pp. 37-46.
- SEP (2013), *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, <https://www.sep.gob.mx/work/.../ley_general_servicio_profesional_docente.pdf>, consultado el 17 de agosto de 2017.
- UNESCO (2016), *Texto 3. Sistematización de experiencias educativas innovadoras*, París, 54 pp.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR. UNA NUEVA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR EXITOSO

Antonio Bolívar Botía y Maximiliano Ritacco Real

INTRODUCCIÓN

El estudio de la identidad profesional ha adquirido un amplio desarrollo referido al profesorado (Akkerman y Meijer, 2011; Bolívar, 2006; Day, 2011), no ha sido así en el caso de directores y líderes escolares. Sin embargo, se ha detectado que en las prácticas de liderazgo exitosas hay una dimensión emocional (sentimientos, emociones, disposiciones, *self*), que tiene efectos en los modos eficaces de ejercer el liderazgo (Leithwood, Sun y Pollock, 2017).

La dimensión afectiva y emocional se integra en la identidad profesional, que aparece como un “antecedente crítico y requisito conjunto de su capacidad para prácticas efectivas y que está estrechamente asociado con sus identidades profesionales” (Crow, Day y Møller, 2017: 265).

Las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de fuertes identidades directivas, pero también de que el ejercicio continuado de unas buenas prácticas transforme las identidades previas o las consolide. Esta “dimensión identitaria y emocional” no es un fenómeno periférico, sino que constituye una faceta central en el ejercicio del liderazgo (Kelchtermans, Piot y Ballet, 2011), al tiempo que puede complementar el ejercicio del liderazgo en las escuelas y, de otro lado, servir de base para el diseño de formación más adecuada. Éste es el tema de investigación sobre el cual se profundiza y se presenta en este capítulo.¹

1 El estudio forma parte del Proyecto de Investigación y Desarrollo (Ref. EDU2016-78191-P): “Identidad profesional de la dirección escolar: liderazgo, formación y profesionalización” (Pro-

El desarrollo de las identidades de la dirección escolar se ha constituido en un nuevo y emergente campo de estudio. Así, dentro del International Successful School Principalship Project (ISSPP), en cuyo ámbito de trabajo se integra la citada investigación (Gurr, 2017), una de las tres grandes líneas (*strands*) es “Principals’ identities”, junto a las otras dos más desarrolladas (“Successful school principals”, “Principals in under-performing schools”). El proyecto mencionado, además de abarcar otras dimensiones propias del contexto español, pretende contribuir a este tercer *strand* del ISSPP.

DIMENSIONES DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

La identidad profesional es relevante para la práctica del liderazgo, en la medida que supone centrar la atención en la relación interactiva con los demás miembros de la escuela (Crow, 2011). Como también señalan Lumby e English (2009: 103), “la identidad juega un papel crucial para un líder. La identidad es lo que une al líder con su grupo”. Lejos de ser un factor secundario, implica una parte insustituible en el ejercicio del cargo, sobre todo si consideramos que es una tarea que prioriza competencias de relación social como medio para guiar a un grupo de personas (Kelchtermans y Piot, 2013).

La identidad profesional es multifacética o poliédrica: individual y social, socialmente construida, fluida y dinámica (Johnson y Crow, 2017). Como ha mostrado el interaccionismo simbólico, las identidades se negocian constantemente en la escuela y fuera de ella. Por eso, las identidades de los líderes deben adaptarse constantemente para ser reconocidos, mantenerse en su rol y en su comunidad de práctica. Por otro lado, desde un enfoque constructivista, la identidad es socialmente construida. En tercer lugar, una mirada biográfica y narrativa ha puesto de manifiesto su constitución por medio

grama Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016), formado por un amplio equipo que coordina, como Investigador principal, Antonio Bolívar. Este proyecto, a su vez, se integra en la “Red de Investigación para el Liderazgo y Mejora de la Educación” (RILME).

del relato (Ricoeur, 1996). Se considera pues, que estas tres nociones deben estar presentes si se pretende construir un marco teórico de base para el estudio de esta temática.

Sentirse como líder y ser reconocido por los colegas es un proceso que transcurre paralelamente. Se comprende que las personas que se ven a sí mismas como líderes pueden ser reconocidas, llegar a pensar como líderes y actuar de modo coherente con dicha identidad.

Autores como Ricoeur (1996) o Dubar (2010), que han desarrollado magistralmente este tema, afirman cómo la identidad se configura cotidianamente en un cruce de miradas que se inscribe en una —identidad para sí— reforzada (o debilitada) con las imágenes que uno produce de sí mismo, [y] una —identidad para otros (o asignada)— resultante de una retroalimentación —*feedback*— cargada de percepciones y valoraciones de los sujetos del entorno.

Con sus circunstancias, cada individuo transita un itinerario particular (único e irreplicable), donde se confronta con una realidad (expectativas, estereotipos) que contribuye a generar su autoconcepto y su propia imagen social (Sugrue, 2015).

La investigación acerca de la identidad de los directores escolares reconoce la importancia de un sentido fuerte de su identidad profesional (Crow, 2011; Day, 2011). En estos términos, se afirma que una identidad que empodere el rol directivo no sólo conlleva un impacto positivo en el liderazgo de la escuela, sino también, e indirectamente, la mejora del desarrollo educativo del alumnado (Day *et al.*, 2006; Duchauffour, 2011).

Es aconsejable que el rol que se ocupa encuentre una correspondencia con la identidad, ya que el resultado de dicha relación será el sentido positivo o negativo que el director otorgue a su desempeño diario (Scribner y Crow, 2012).

En la medida que exista una coincidencia entre percibirse como “ser” director y “estar” en el ejercicio profesional de la dirección escolar, mayor será la vivencia identitaria que implique de un modo comprometido la experiencia en el cargo (Fernández, 2011). Por este motivo, interesa constatar cómo se configura dicha relación (“ser” y “estar”), profundizando en el sentido que se confiere al rol de director, ya sea desde una mirada individual o biográfi-

ca (identidad para sí), o una mirada relacional consistente en las negociaciones complejas que entabla con los sujetos del entorno (identidad para otros).

Pertinentes investigaciones (Day, 2011; Gohier, 2007; Yeager y Callahan, 2016) han advertido que —más allá del aspecto funcional del rol directivo (competencias técnicas)—, incide notablemente el significado que cada director otorga a su desempeño.

Los tiempos que corren describen un periodo de tránsito del modelo burocrático de gestión al de liderazgo pedagógico (posburocrático) que, en muchos contextos, no está facilitando el “reconocimiento identitario” de quienes ejercen la dirección.

El marco de trabajo acerca del liderazgo pedagógico, centrado en la mejora del aprendizaje, ha puesto de manifiesto los efectos favorables que, de modo mediado o indirecto, es capaz de ejercer sobre el desarrollo educativo del alumnado y en el conjunto de la escuela (Bolívar, 2012). De esta forma, se entiende que aquellas prácticas exitosas de liderazgo (pedagógico) están directamente relacionadas con la implicación personal y el compromiso moral de los directivos, a su vez vinculado con un perfil fuerte y positivo de identidad profesional directiva (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

APRENDER A LIDERAR: DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Desarrollar una identidad profesional fuerte y positiva depende, entre otras cosas, de: a) elevar las cotas de cohesión socioprofesional del personal; b) generar respeto y valoración interprofesional con miras hacia un proyecto común de mejora educativa, y c) acrecentar el grado de compromiso de la comunidad educativa con los intereses de la escuela (Crow, Day y Møller, 2017). El liderazgo es un proceso que implica la influencia de una persona dentro de un grupo contextualizado para alcanzar ciertos objetivos.

Ser reconocido como líder en una institución educativa supone el desarrollo de la conciencia de individualidad y la construcción de las competencias interpersonales, que incluyen cultivar otras cuali-

dades: confianza, empatía, resolución de conflictos y establecer un equipo de apoyo (Yeager y Callahan, 2016).

La identidad profesional del director se construye a través de las interacciones con otros en todas aquellas actividades que fortalecieron la progresiva configuración de la identidad, al tiempo que —interactivamente— obtiene reconocimiento del grupo. Por eso, las entrevistas biográficas son un medio privilegiado para explorar las primeras experiencias como líder y su progresivo desarrollo. Como señalan Johnson y Crow (2017: 2):

Los líderes escolares construyen socialmente y negocian sus múltiples identidades, que cambian en lugar de ser estáticas, que están influidas en sus constituyentes, y que se desarrollan de acuerdo con un conjunto de factores (influencias familiares, carrera personal, identidades sociales, los entornos políticos macro y el cambio escolar).

La formación inicial o continua puede desempeñar una transición de la identidad docente a la de líder, mediante un proceso transformativo, como ha estudiado Carver (2016). La formación inicial y el aprendizaje en el contexto de trabajo desempeñan un papel de primer orden en esta dinámica de construcción y reconstrucción de identidades, que debe ser objeto de estudio. A su vez, en la transición de un rol a otro y su reconocimiento por sus iguales, se enfrentan a conflictos con la cultura escolar establecida, por ejemplo, a medida que su rol se expande más allá del aula.

No se puede negar que el ejercicio de un liderazgo pedagógico precisa una capacitación específica (formación inicial y en servicio) para responder al reto que supone su ejercicio. En particular, se hace referencia a habilidades y estrategias para hacer del centro una comunidad enfocada colectivamente en la mejora de la educación ofrecida.

En el amplio programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), “Mejorar el liderazgo escolar”, entre otras líneas de acción, propone que esta mejora pasa por capacitarlos con competencias para un efectivo liderazgo. Sin embargo, se sabe poco acerca de cómo hacerla bien.

En un volumen relevante de Firestone y Riehl, auspiciado por la división A de la American Educational Research Association (AERA) que ha marcado las líneas futuras de investigación en Liderazgo, Smylie y Bennett (2005) revisaban la investigación sobre formación y desarrollo profesional del líder escolar. Su conclusión general es que “la investigación existente aporta poco en referencia a las principales cuestiones sobre la formación del líder escolar y contamos con débiles evidencias que nos puedan guiar” (139). Entre otras razones, porque “formar líderes escolares no es simplemente un problema de desarrollar líderes escolares individuales, sino como un problema más amplio y complejo de desarrollo y gestión de un sistema de liderazgo escolar” (139). Además, apuntan que “la formación y desarrollo profesional de líderes escolares, en sentido amplio, es un asunto de construir la capacidad de liderazgo” (151). La capacidad para el liderazgo (*capacity for leadership*) se vincula con construir una identidad social: pasando de un asunto individual a vincularlo más colectivamente, reconocida por su comunidad.

EL CASO ESPAÑOL: DOBLE IDENTIDAD Y TRANSICIONES IDENTITARIAS

La identidad profesional es variable según los contextos (Crow, Day y Møller, 2017). El caso español, por su peculiaridad, merece su estudio y atención. A nivel general, el director es un colega elegido por sus propios compañeros que atraviesa una trayectoria —provisional— que pasa por el “estar como” o “ser” director para volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, retornar a la dirección (entre cuatro y ocho años). A dicha “doble identidad” (docente/director) se le unen otras duplicidades: gestor/líder, representante de la administración/compañeros (Ritacco y Bolívar, 2016; Viñao, 2004).

Dichas discontinuidades y ambivalencias son fuente de un extendido “malestar identitario” que se refleja en la escasez de candidatos a la dirección y en las dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2017). De este modo, se hace hincapié en que la complejidad del modelo español de dirección escolar radica en la exis-

tencia de una transición profesional docente-director-docente, donde los actores experimentan una transición e interferencia identitaria que afecta la imagen de sí mismo como profesional, las relaciones con el resto de los actores educativos y la consecuente recomposición de su identidad profesional (Lumby e English, 2009; Ritacco y Bolívar, 2016).

Tales particularidades invitan al estudio de la identidad de los directores escolares en España. Interesaba ver cómo los directores experimentan las transiciones profesionales y, dado el caso, las interferencias identitarias. Desde este prisma, crece el interés por indagar en el impacto de estos procesos en las prácticas de liderazgo, centrando la atención en aquellas que, a pesar de las resistencias del modelo, conduzcan a la mejora de la escuela. Al respecto, como señala Notman (2016: 1):

Contamos con escasas evidencias de la investigación para comprender cómo la identidad profesional de un director puede contribuir a la gestión del cambio en sus escuelas. El desafío es conceptualizar y determinar el papel de la identidad profesional que sostiene a los líderes educativos en la gestión de los procesos de cambio en sus escuelas.

RELEVANCIA A LA DIMENSIÓN DISCURSIVA DE LA INDIVIDUALIDAD: EL ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque del citado proyecto se inscribe dentro del paradigma interpretativo de investigación (Koetting, 1984; Popkewitz, 1988). Atendiendo a las fuentes testimoniales de los datos (biográfico-narrativa), se considera el alto grado de idoneidad en la aplicación de una metodología de investigación de corte cualitativo (Strauss y Corbin, 2002).

Se da relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad en donde interesa la “narración” como actividad de construcción identitaria (Bolívar, 2006; Ricoeur, 1996). El valor de “la palabra”, como núcleo de un constructo empírico-narrativo, radica en sus “significados”, es decir, en aquellas vivencias con certeza inmediata no verificables por los métodos científicos tradicionales (Flick, 2002).

En el estudio capturaron las subjetividades de la realidad humana por medio de la rigurosidad y sistematicidad del análisis del etiquetado verbal. Dicha tarea reivindica la reelaboración realizada por el investigador, ya que no sólo “recoge las voces”, sino que trata de “interpretar” (enfoque interpretativo) las experiencias y percepciones dentro de un contexto social (Goodson y Sikes, 2001). En este orden, se precisa comprender los patrones de las relaciones sociales (construcciones e interacciones) contextualizando y politizando el objeto de estudio, lo que Goodson (2003) denominó el desarrollo de una “genealogía del contexto”.

El diseño metodológico del estudio se inscribe en el marco teórico anterior que orienta las decisiones metodológicas que tomar. En primer término, la hipótesis de partida, derivada del ISSPP, a constatar, es: los directivos con una fuerte identidad profesional tienen un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares (Crow, Day y Møller, 2017). En segundo, los antecedentes investigativos en esta línea sobre la identidad profesional (Bolívar, 2006; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

Por último, dentro de un marco de comprensión fenomenológica y de concepción interaccionista de la identidad, el entendimiento y aceptación de que el individuo construye su reconocimiento identitario en y por su relación con los demás (Ricoeur, 1996).

Se consideró la adopción de un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) que cuente con las voces de los directivos escolares respecto a cómo viven su identidad en el desarrollo de sus funciones y es reconocida por los otros. El diseño metodológico implicó combinar varios planos paralelos, conjuntados progresivamente. Por esto, se configura como un caso de estudio colectivo (*collective case study*), con entrevistas biográfico-narrativas de una quincena de profesores que se entienden como un estudio de caso múltiple; mientras en la segunda —por medio de un grupo focal (*focus group*)—, un estudio de caso colectivo (la identidad de la dirección escolar en España), se realiza una “aproximación cruzada” del colectivo, por la cual se incrementa el análisis al vincularla con los grupos de discusión.

Primeramente, como historia y relato de vida, el caso de cada persona es el objeto de interés y comprensión, sin buscar una generalización; en el segundo, es el colectivo (directores de centros

públicos). Ambas se inscriben en el marco de un estudio de caso de escuelas, donde se emplearon otros medios, como observaciones de tareas, índices de desempeño, entre otros.

Siendo la identidad profesional una vivencia socialmente construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propios, parecía lógica la necesidad de emplear complementariamente, como técnicas de recogida de datos, las entrevistas individuales, contextualizadas y ampliadas por grupos de discusión. Ambas, debidamente trianguladas, posibilitan observar cómo los individuos construyen su realidad profesional y personal interactuando con sus mundos sociales.

Como señala Knapp (2017), es preciso observar de cerca una amplia gama de testimonios orales por entrevistas (individuales y grupales), con una visión cualitativa potencial del ejercicio del liderazgo. En esta línea, interesan los modos en que los directivos dan sentido a sus particulares condiciones de trabajo.

La adecuación metodológica al objeto de estudio supone que, si las personas construyen su identidad haciendo un autorrelato, metodológicamente, se da la voz a los concernidos, para representar discursivamente sus vivencias y preocupaciones, contextualizadas en sus centros de trabajo. En sintonía, la identidad profesional exige tanto la observación de los aspectos individuales como contextuales-relacionales (Kelchtermans, Piot y Ballet, 2011). Por eso, se da relevancia a dos dimensiones y estrategias: 1) Identidad profesional (para sí), individualmente considerada, y 2) Identidad reconocida por otros.

El estudio utilizó prioritariamente, como metodología cualitativa de recogida de datos, el relato de vida (*récit de vie*) o historia de vida (*life story*), en entrevista biográfico-narrativa, desarrollada en torno a varios registros, tiempos y personas (Goodson *et al.*, 2017).

Identidad social en la escuela

Desde un enfoque biográfico-narrativo, las identidades se construyen socialmente; en un segundo enfoque, la otra cara de la identidad

es “identidad reconocida por otros”, lo que la acerca al ejercicio del liderazgo.

Las historias de vida individuales se complementan con grupos de discusión, que muestran la dimensión colectiva de la identidad y del ejercicio del liderazgo como actividad relacional. Las trayectorias personales, en un relato biográfico cruzado, se conjuntan y complementan con los grupos de discusión. La perspectiva de identidad posibilita vincular, de modo innovador, estas cuestiones, pues aquello que sea “la dirección” dependerá de cómo se es reconocida por los otros y, sobre todo, por los colegas.

La relevancia del “sí mismo” en la dirección, como puso de manifiesto Ricoeur (1996), no sería tal sin que “otros” la reconozcan con su autonomía y capacidad para tomar sus propias decisiones. Por ello, en definitiva, la autonomía e identidad del ejercicio de la dirección, paradójicamente, depende de los otros, dado que requiere su reconocimiento y aceptación. Girar la profesionalización del ángulo del reconocimiento institucional por la administración al ángulo de la identidad sólo puede hacerse desde el liderazgo, cuyo ejercicio depende del reconocimiento y aceptación de los otros (al igual que la identidad).

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para el estudio de la identidad profesional individual (para sí), se recurre al relato/historia de vida por medio de entrevistas biográfico-narrativas a directores escolares (estudio de caso múltiple). Entendido cada uno de ellos como un caso, se considera la entrevista biográfico-narrativa² como el instrumento idóneo para dar voz a los concernidos.

El análisis del discurso de sus vivencias y emociones es idóneo en pos de comprender los modos en que se relacionan con el sistema social, sus acciones ante distintas situaciones y en las dinámicas emergentes de reconstrucción identitaria. Por estas razones, se elabora un guión de entrevista estructurado en dos ejes principales

2 Como bien define Vallés (2009), en semiestructurada y en profundidad.

(Duchauffour, 2011): a) diacrónico (temporal y de su trayectoria profesional): historia personal y profesional y b) sincrónico³ (contexto profesional de acción y situacional): ejercicio cotidiano de la dirección escolar; marco interpretativo personal; significado construido de la profesión; actitud frente a las expectativas; retos; posibles trayectorias; entre otros aspectos.

Por lo demás, es común emplear un protocolo de entrevista semiestructurada en tres etapas (Kelchtermans, 2009; Seidman, 2006), donde la primera entrevista recoge la historia de vida profesional hasta la situación actual; la segunda analiza más profundamente la experiencia actual de la identidad profesional en sus distintas dimensiones, y la tercera explora el ejercicio del liderazgo pedagógico en la práctica. Cada entrevista fue transcrita antes del comienzo de la siguiente para hacer preguntas aclaratorias de cada participante.

La coherencia de la recogida de datos guardó correspondencia directa con dos dimensiones principales (Crow, 2011; Day, 2011): a) la identidad socialmente construida (negociaciones y reflexiones acerca del rol directivo; desarrollo de un perfil identitario; cómo son vistos y la forma en que perciben serlo; consideraciones acerca del profesorado; la vida del centro), y b) con relacionar identidades y prácticas de éxito (factores de la identidad y liderazgo directivo que contribuyen al incremento del “valor añadido” del centro; las prácticas de liderazgo exitoso).

Es menester entender cómo los directores escolares viven, elaboran y enfrentan su trabajo, inmersas las particulares condiciones (y desafíos) que el modelo español de dirección les propone.

Se avanza sobre la perspectiva del contexto de la identidad profesional, considerando la realización de grupos de discusión (estudio de caso colectivo) en cada uno de los centros seleccionados (cuadro 1). Los grupos se forman por padres, profesorado y representantes de la administración educativa (inspección). La guía del grupo de discusión tomó en consideración aquellas temáticas rela-

3 Siguiendo a Crow (2011), y luego de una revisión pertinente por expertos, algunas de las cuestiones clave que recoger en el guión de la entrevista son: ¿Qué imágenes del papel del líder escolar reflejan sus creencias, valores y acciones? ¿Cómo cree que los integrantes de la comunidad educativa lo ven según sus acciones, valores y creencias? ¿Qué valores fundamentan y definen su trabajo? ¿Cómo las emociones influyen en sus valores, prácticas e imágenes de rol?

cionadas con el eje sincrónico de la entrevista biográfico-narrativa, como la percepción y valoración del desempeño de la tarea directiva; retos y demandas que afronta; dinámicas del liderazgo (modos de influir, distribución, *caring leadership*); prácticas de éxito, entre otras. Igualmente, en cada caso, para comprender el reconocimiento de la identidad se incluyen entrevistas con profesores, padres y estudiantes, así como análisis de los documentos apropiados. Observaciones del trabajo de los directores en el funcionamiento cotidiano de la escuela también forman parte del estudio de casos.

LA MUESTRA DE CENTROS Y SUJETOS

El diseño de la muestra abarcó una amplia variedad de centros educativos y sujetos, combinando unos mínimos de heterogeneidad, posibilitando cierta diversidad de la muestra y homogeneidad para mantener simetría. Las directrices del ISSPP (Crow, 2011; Gurr, 2017) proponen elegir directivos y escuelas de primaria y secundaria combinando criterios que posibiliten una mirada ecológica y situacional del trabajo de campo. Es decir, evidencias de resultados (mejores o peores de lo que cabría razonablemente esperar); contexto sociocultural (buenos o malos requisitos de entrada); otros indicadores específicos de éxito (reputación de la escuela, reconocimiento por programas innovadores). Así, se incluyen las siguientes situaciones (cuadro 1):

CUADRO 1

Criterios de selección de la muestra de centros educativos y sujetos

Valor añadido	Índice/contexto sociocultural	
Aporta/no aporta	Bajo/malos prerrequisitos	Buenos prerrequisitos
Resultados mejor de los esperados	A: Escuelas de alto desempeño/invisible 3 centros	B: Escuelas con alto rendimiento/visible 1 centro
Resultados peor de los esperados	C: Escuelas con bajo desempeño visible 1 centro	D: Escuelas de bajo desempeño invisible 2 centros

La selección por resultados partió de datos aportados por los propios centros y por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, con-

siderando centros que han tenido una mejora significativa y progresiva de acuerdo con su índice socioeconómico y cultural (ISEC): medio, bajo y alto. Al respecto, se subraya el interés por los tipos A y D, pues representan escuelas cuyos resultados trascienden el contexto sociocultural, e indican la injerencia de procesos relacionados con la identidad profesional (fuerte o débil) de sus directivos.

En relación con los directivos elegidos, además de las evidencias de los resultados que regularmente obtiene la escuela, en el tema identitario se consideró relevante la reputación ejemplar de los directores en la comunidad o sistema escolar, que puede obtenerse por la opinión del personal de la escuela, otros directores e informes de inspección escolar. No obstante, importan igualmente otras variables como el género (distribución equilibrada); la experiencia en la enseñanza (principiantes, expertos y veteranos); la experiencia en el cargo directivo (más de cuatro años); el índice socioeconómico y cultural del centro educativo, y resultados del centro (casos A y D, cuadro 1).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El modelo español de dirección escolar y las dimensiones identitarias

El análisis de los datos recogidos evidencia una serie de categorías emergentes en términos de dimensiones identitarias que clarifican y problematizan la escena acerca de las implicaciones del modelo español de dirección escolar en la identidad de los directivos escolares.

En este marco emerge la dimensión profesional de la identidad de los directivos escolares. Refiere a las percepciones, creencias y valoraciones acerca de la labor profesional, atributos profesionales, y el desempeño del rol profesional y el liderazgo escolar.

La dimensión profesional de los directivos trasciende las tareas organizativas centrando su atención en las relaciones interniveles con la administración educativa y el profesorado. Desde esta posi-

ción, los directivos desarrollan sus funciones en un marco donde la autonomía se debilita a medida que se incrementa la rendición de cuentas a la administración.

Los directores son conscientes de que aumenta la tensión con el profesorado mientras se refuerza su imagen —en el centro— de agentes representantes de la administración educativa. Desde esta perspectiva, es posible observar el condicionamiento del factor socioeconómico y cultural (Akkerman & Meijer, 2011; Day *et al.*, 2006; Day, 2011). Así pues, en los casos donde la realidad está marcada por la adversidad del contexto, emerge una dimensión profesional que refuerza al director como un núcleo generador de propuestas, un modelo para el resto de la organización capaz de organizar el centro, de coordinarlo, de forma tal que reconvierta el clima de trabajo en términos de cohesión social. No obstante, dichas prácticas implican que gran parte de su tiempo lo dedique a resolver conflictos y problemas de convivencia basados en la prontitud y la cotidianidad de las situaciones.

La dimensión social atiende las percepciones, creencias y valoraciones acerca de la posición en el “espacio socioprofesional” y la imagen social asignada y autopercibida de los directivos escolares. Desde este ángulo, la dimensión social de la identidad directiva se define por su complejidad cuando los directivos pretenden reconvertir su rol asistencial, y ciertamente heroico (Day, 2011), hacia tareas de asesoramiento pedagógico al profesorado. Al respecto, la percepción de los sujetos de su entorno profesional vira hacia un perfil ciertamente fiscalizador. Esta situación refleja, al menos, una arista de la complejidad que les supone entenderse como un representante del profesorado o un gestor administrativo nombrado por la consejería de educación.

La dimensión personal se configura a partir de las percepciones, creencias y valoraciones que evidencian las características y competencias personales necesarias para realizar la tarea directiva. No pasa desapercibida ya que refleja, ante todo, la dicotomía entre el ejercicio de la autoridad formal-jerárquica y el logro de una —autoridad moral— que no ponga en peligro el buen clima de convivencia del centro. Por ello, en detrimento del ejercicio de la autoridad jerárquica,

se considera clave integrar un conjunto de habilidades personales (habilidades sociocomunicativas) que logren implicar al personal hacia la mejora.

Finalmente, la doble identidad (o identidad dual) alude a aquellas percepciones y creencias acerca de la situación transeúnte a las que están expuestos los directivos escolares. Así pues, su itinerario (docente-director-docente) los sitúa en un estado de duplicidad en donde es inevitable el desarrollo (simultáneo) de tareas directivas y docentes. Aunque inacabado, el telón de fondo se inscribe en la escena de dicha doble identidad de los directivos escolares en España. Radica, mayormente, en el enajenamiento identitario que produce la paradoja de ser al mismo tiempo un docente y un director; un representante del profesorado y de la administración.

Confusión y contradicción repercuten negativamente en la práctica profesional y en el desarrollo de un liderazgo pedagógico para la mejora. Se constató cómo el impacto de la duplicidad identitaria incrementa la inestabilidad de la identidad profesional del director.

Estas cuestiones, entre otras, sitúan al “caso español” de forma contraria a la idea de que el rol (de director) debería ser estable, mientras que las identidades tienden a ser variables (Day *et al.*, 2006; Scribner y Crow, 2012), ya que ocupar el rol de director sintiéndose un compañero-colega-docente contribuye, en gran medida, al debilitamiento de su identificación con el cargo directivo.

Implicaciones en la identidad de la dirección escolar en España

Analizar cómo se constituye la “identidad directiva” y cómo se puede potenciar su profesionalización es un objetivo relevante para el que se quiere generar un conocimiento educativo sobre las condiciones en que los directivos dan sentido a sus situaciones particulares de trabajo y, por ende, cómo son vividas identitariamente.

Constatar las hipótesis entre identidades y liderazgo exitoso, en el caso español, es particularmente atractivo por su planteamiento novedoso, dado que casi nunca ha sido objeto de investigación. Es

relevante la tarea de mostrar cómo las escuelas en Andalucía, que tienen una dirección escolar con fuerte identidad profesional, potencian el ejercicio del liderazgo pedagógico y se convierten en una vía privilegiada para asegurar la mejora de la educación ofrecida.

El grupo de investigación⁴ se dirige a indagar cómo los directivos escolares construyen y reconstruyen sus identidades profesionales de liderazgo, en conexión con sus comunidades escolares y en el marco de su desarrollo y cambio a lo largo del tiempo (formación y profesionalización). La profesionalización comprende las capacidades, competencias y conocimientos puestos al servicio de la dirección escolar.

Por último, según ejerza o sea reconocido su liderazgo, las identidades se ven influidas o son negociadas dentro de cada establecimiento educacional en relación con los colegas y, más ampliamente, con la comunidad escolar (Lumby e English, 2009). El trípedo liderazgo, formación y profesionalización está internamente relacionado, configura la estabilidad/inestabilidad de identidad de la dirección.

La profesionalización de la dirección escolar precisa un conjunto de competencias, reconocidas socialmente, que caracterizan su ejercicio profesional y que son necesarias para hacer frente satisfactoriamente a las demandas habituales.

El ejercicio de un liderazgo pedagógico necesita una capacitación específica (formación inicial y en servicio), puesto que las competencias requeridas son distintas de las docentes, en particular habilidades y estrategias tanto para gestionar una escuela como para ejercer un liderazgo pedagógico que contribuya a la mejora de la educación ofrecida.

Se arrastra en España graves déficits porque no basta ser un docente elegido por sus colegas para ejercer la dirección, se requiere al tiempo un perfil específico de competencias (Vázquez, Liesa y Bernal, 2016). El rol de la dirección es complejo, por lo que —para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento— precisa competencias en distintos ámbitos de acción: competencias generales, motivación, autogestión, disposición al cambio, liderazgo,

4 En concreto el grupo Force, dirigido por Antonio Bolívar, <<http://hum386.ugr.es/>>.

gestión curricular, gestión de recursos, y gestión del clima institucional y convivencia. Este perfil competencial ha sido objeto de distintas formulaciones (Murphy, 2017).

Se ha encontrado un amplio consenso entre las Asociaciones de Directivos en España, que ha dado lugar a delimitarlas en el “Marco Español para la Buena Dirección” (Fedadi, 2017); en él se establecen cinco grandes dimensiones: Metas e intervenciones estratégicas; Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar; Liderazgo pedagógico; Participación y colaboración: gestión del clima institucional, y Normas éticas y profesionales.

Cada ámbito o dimensión comprende unas competencias con sus desempeños específicos o buenas prácticas. De este modo, se cuenta con un conjunto de estándares o competencias, como perfil aceptado de un ejercicio deseable de la dirección escolar.

Avanzar en una identidad de la dirección, para sí misma y reconocida para otros, pues, supone incrementar la profesionalidad mediante una formación bien orientada por la delimitación de las competencias para un buen ejercicio, que a su vez orientarán tanto la formación inicial como la permanente.

REFERENCIAS

- Akkerman, Sanne y Paulein Meijer (2011), “A dialogical approach to conceptualizing teacher identity”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 308-319.
- Bolívar, Antonio (2017), “El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones”, en Lima Licinio y Virginio Sá, *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*, Ribeirão, Edições Humus, pp. 151-171.
- Bolívar, Antonio (2012), *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga, Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2006), *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Málaga, Aljibe.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.

- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Purificación Pérez García (2014), “Crisis and reconstruction of teachers’ professional identity: the case of secondary school teachers in Spain”, *The Open Sports Sciences Journal*, vol. 7 (Suppl-2, M4), pp. 106-112.
- Carver, Cynthia, (2016), “Transforming identities. The transition from teacher to leader during teacher leader preparation”, *Journal of Research on Leadership Education*, vol.11, núm. 2, pp. 158-180.
- Crow, Gary (2011), “Professional identities: developing leaders for interprofessional practice”, en Joan Forbes y Cate Watson (eds.), *The transformation of children’s services*, Londres, Routledge, pp. 92-104.
- Crow, Gary, Christopher Day y Jorunn Møller (2017), “Framing research on school principals’ identities”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 265-277.
- Day, Christopher (2011), “Uncertain professional identities: managing the emotional contexts of teaching”, en Day Christopher y John Chik-kin Lee (eds.), *New understandings of teacher’s work: emotions and educational change*, Dordrecht, Springer, pp. 45-64.
- Day, Christopher, Gordon Stobart, Pam Sammons, Alison Kington, Qing Gu, Rebeca Semees y Tamjid Mujtaba (2006), *Variations in teachers’ work, lives and effectiveness*, Londres, HMSO.
- Dubar, Claude (2010), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, París, Armand Colin.
- Duchauffour, Hervé (2011), “L’identité professionnelle des directeurs d’école primaire: tensions et paradoxes”, tesis de doctorado, Université Paris-Descartes.
- Fedadi (2017), “Marco español para la buena dirección”, <<http://www.fedadi.org/?p=1958>>, consultado el 9 de enero de 2018.
- Fernández, María Luisa (2011), “Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección”, *Organización y Gestión Educativa*, vol. 19, núm. 2, pp. 25-29.
- Flick, Uwe (2002), *An introduction to qualitative*, Londres, Sage.
- Gohier, Christiane (2007), *Identités professionnelles d’acteurs de l’enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l’Université du Québec, pp. 257-281.
- Goodson, Ivor (2003), *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*, Maidenhead/Philadelphia, Open University Press.
- Goodson, Ivor y Pat Sikes (2001), *Life history research in educational settings: learning from lives*, Londres, Open University Press.

- Goodson, Ivor, Ari Antikainen, Pat Sikes y Molly Andrews (2017), *International handbook on narrative and life history*, Nueva York, Routledge.
- Gurr, David (2017), “A model of successful school leadership from the International Successful School Principalship Project”, en Leithwood Kenneth, Jingping Sun y Katina Pollock (eds.), *How school leaders contribute to student success. The four paths framework*, Dordrecht, Springer, pp. 15-29.
- Johnson, Lauri y Gary Crow (2017), “Professional identities of school leaders across international contexts”, *Educational Management Administration & Leadership*, <10.1177/2050449717712316>, consultado en marzo de 2017.
- Kelchtermans, Geert (2009), “Career stories as gateway to understanding teacher development”, en Martin Bayer, Ulf Brinkkjaer, Helle Plauborg y Simon Rolls (eds.), *Teachers' career trajectories and work lives*, Dordrecht, Springer, pp. 29-47.
- Kelchtermans, Geert, Liesbeth Piot y Katrijn Ballet (2011), “The lucid loneliness of the gatekeeper: exploring the emotional dimensions in principals' work lives”, *Oxford Review of Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 93-108.
- Kelchtermans, Geert y Liesbeth Piot (2013), “Living the Janus head: conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st century”, en Maria Assunção Flores, Ana Carvalho, Fernando Ilídio y Maria Teresa Vilaça (eds.), *Back to the future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 93-114.
- Knapp, Michael (2017), “The practice of designing qualitative research on educational leadership”, *Journal of Research on Leadership Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 26-50.
- Koetting, Randall (1984), *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*, Dallas, Association for Educational Communications and Technology.
- Leithwood, Kenneth, Jingping Sun y Katina Pollock (2017), *How school leaders contribute to student success, the four paths framework*, Dordrecht, Springer, pp. 1-11.
- Lumby, Jacky y Fenwick English (2009), “From simplicism to complexity in leadership identity and preparation: exploring the lineage and dark secrets”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, núm. 2, pp. 95-114.

- Murphy, Joseph (2017), *Professional standards for educational leaders: the empirical, moral, and experiential foundations*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Notman, Ross (2016), “Professional identity, adaptation and the self: cases of New Zealand school principals during a time of change”, *Educational Management Administration & Leadership*, <10.1177/1741143216670650>, consultado en marzo de 2017.
- Popkewitz, Thomas (1988), *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- Ricoeur, Paul (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.
- Ritacco, Maximiliano y Antonio Bolívar (2016), “Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 119, pp. 1-35.
- Scribner, Samantha y Gary Crow (2012), “Employing professional identities: case study of a high school principal in a reform setting”, *Leadership and Policy in Schools*, vol. 11, núm. 3, pp. 243-274.
- Seidman, Irving (2006), *Interviewing as qualitative research*, Nueva York, Teachers College Press.
- Smylie, Mark y Albert Bennett (2005), “What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next steps for new study”, en William Firestone y Carolyn Riehl (eds.), *A new agenda for research in educational leadership*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 138-155.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Universidad de Antioquia.
- Sugrue, Ciaran (2015), *Unmasking school leadership: a longitudinal life history of school leaders*, Dordrecht, Springer.
- Vázquez, Sandra, Marta Liesa y Jose Luis Bernal (2016), “El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España”, *Perfiles Educativos*, núm. 151, pp. 158-174.
- Viñao, Antonio (2004), “La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural”, *Educação*, vol. 2, núm. 53, pp. 367-415.
- Yeager, Katherine y Jamie Callahan (2016), “Learning to lead: foundations of emerging leader identity development”, *Advances in Developing Human Resources*, vol. 18, núm. 3, pp. 286-300.

**ALCANCES Y NUEVAS PREGUNTAS EN TORNO
A LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL
EN LIDERAZGO EDUCATIVO,
A MANERA DE COLOFÓN**

Miguel Ángel Díaz Delgado

UN ESPACIO METARREFLEXIVO SOBRE LA OBRA

El área de investigación del liderazgo en el campo de la educación es como otras, un espacio en consolidación en el ámbito hispanohablante, de ahí que esta obra colectiva nació por el interés de grupos de investigación para exponer la pluralidad de los productos y procesos investigativos, tanto en países de habla hispana como en otros países del orbe.

Los textos recopilados debían dar evidencia de un corpus investigativo diverso metodológica y conceptualmente, presentando el liderazgo educativo como un área de estudio compleja, dedicada a observar “supuestos simbólicos y [...] condiciones de posibilidad” (Marramao, 2013: 20) relativos al acceso al poder y la toma de decisiones en el campo de la educación.

Atendiendo a la necesidad de aquilatar la publicación de esta obra colectiva, se exponen en esta sección algunas reflexiones para puntualizar los posibles alcances y nuevas tareas investigativas en el área de liderazgo educativo.

Las notas de esta sección colofonaria se ofrecen al lector como un espacio metarreflexivo que, en lugar de escribir un punto final en la obra, se considere como el punto de encuentro con nuevas oportunidades de estudio en el área, sin dejar de reconocer que el discernimiento más importante será siempre el del lector.

La sección se divide en cuatro partes: en las primeras, se rinde cuentas sobre el alcance de los objetivos de la obra, enfatizando el

entendimiento sobre la investigación en liderazgo educativo que los estudios pudieron generar.

Los objetivos de este libro apuntaban a tres puntos específicos: 1) esquematizar el área del liderazgo educativo; 2) difundir conocimiento emergente en liderazgo educativo en el nivel internacional, aportando a la construcción del estado del arte, y 3) dar evidencia de las contradicciones teórico-metodológicas y de la complejidad en el emprendimiento de estudios en liderazgo educativo.

En la cuarta y última parte, se enlistan algunas nuevas oportunidades de investigación en el área, señalando las posibles tareas de interés para la comunidad académica dedicada al estudio en liderazgo educativo.

PRIMER OBJETIVO: ESQUEMATIZAR

EL ÁREA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO, POSIBLES ALCANCES

Uno de los primeros desafíos que se tuvieron que salvar al inicio de la elaboración del libro fue determinar cómo se organizarían las colaboraciones recibidas, anticipando la diversidad y divergencia de los trabajos por recibir para la compilación; por ello, se discutieron algunas referencias en la clasificación de estudios en el área.

Desde las notas introductorias del libro se destacaron dos clasificaciones de estudios sobre el liderazgo educativo: por tendencia investigativa y por enfoque.

La clasificación por tendencia investigativa aportó una cartografía de los intereses de investigación por ubicación geográfica en el nivel internacional. En ésta se incluyen la tendencia posestructural, ubicada en su mayoría en América del Norte y Europa; la crítica, principalmente radicada en el hemisferio sur —ambas principalmente de habla inglesa—, pero además se sumó la tendencia plural o, como la conceptúa Allison (2015), de complejidad conceptual, donde se incluyen estudios a nivel global, abrazando la investigación proveniente del ámbito hispanohablante.

En tanto, en la clasificación por enfoque, se reconoció a la posmoderna, aportada por Eaccott (2015), Evers y Lakomski (1991;

1996; 2000) complementada con la de la ontología de las prácticas de Rivieros y Newton (2015). De esta forma, los enfoques contemporáneos en investigación serían: el entitativo, el relacional y el sincrético.

Si la clasificación por tendencia investigativa hubiese sido elegida para la organización del libro, debido a su divergencia metodológica, conceptual, procedimental y epistémica, éste se podría clasificar seguramente como una obra plural-global en liderazgo educativo, al contar con investigaciones diversificadas en su acercamiento al área y desarrolladas en España, México, Estados Unidos, Chile, Canadá y otros países miembros del Commonwealth.

En cambio, si la clasificación por enfoque se hubiera considerado, el libro representaría una compilación sincrética ante la divergencia y contradicción entre los propios estudios que lo integran, donde se incluyen tanto investigaciones con enfoque relacional como entitativo en y sobre el liderazgo educativo.

En contraparte, a pesar de reconocer la clasificación por tendencia y la clasificación por enfoque como centrales en el área y, tomando en cuenta que la obra podría abonar de manera propedéutica a los no iniciados, se determinó “simplificar” dichas clasificaciones para la organización del libro.

Los textos que se incluyeron son constructos originales de investigación provenientes de contextos globales, diseñados en epistemologías plurales y con enfoques mixtos, cada uno con un alcance específico, característica que se consideró el común denominador de la compilación; así es como los estudios se clasificaron por modelos de análisis global, sistémico, organizacional y situado.

Entre los modelos globales, se incluyeron estudios aplicados de escala transnacional que tenían el objeto de reconocer las propiedades de conglomerados internacionales a través de métodos comparativos o con perspectiva internacionalista.

Entre los modelos de análisis sistémico se incluyeron estudios relativos a sistemas escolares específicos, cuya revisión aportó una mirada investigativa para comprender su composición y desafíos.

En los modelos de análisis organizacional se agruparon investigaciones sobre entidades específicas —formales o informales— que

tenían la intención de reflexionar críticamente sobre los procesos de liderazgo interno y sobre el compromiso social de su desarrollo.

Por último, en los modelos de análisis situado (Sandoval, 2013) se encontraron estudios de regiones localizadas territorialmente, además de otros diseñados para comunidades específicas, con el objeto de conocer la composición identitaria y las condiciones para el ejercicio del liderazgo educativo.

Más allá de la organización elegida para el libro, uno de sus aportes en tanto la esquematización de estudios de liderazgo en el nivel internacional (el primer objetivo) radica en que algunos de los capítulos aportan sus propias referencias para esquematizar el área.

Éste es el caso del capítulo 1, donde Xiao y Newton aportan una esquematización histórica, basada en cuatro etapas conceptuales del liderazgo educativo como área de investigación: la iniciación que comprende el periodo de 1880 a 1910, la de ciencias prácticas entre 1910 y 1950, la de ciencias teóricas que va de 1950 a 1975 y la de complejidad conceptual ubicada de 1975 al presente (Allison, 2015); adicionalmente, reconocen dos hitos como punto de quiebre en la investigación en el área: la orientación conductista del movimiento de la teoría (1950-1975) y la revolución de Greenfield y Ribbins (1993) en la década de los setenta, que generó la actual expansión epistemológica (Oplatka, 2009; 2010).

Otros capítulos aportaron la esquematización por vinculación entre el área del liderazgo y otras disciplinas o campos. El texto de Crocker y Veloso (capítulo 5) es aplicado en el campo de la salud; el de Xiao y Newton (capítulo 1), además del de Orłowski (capítulo 6) en el área “naciente” de estudios sobre educación superior. Este último con una relación directa también con el área de los estudios políticos, lo mismo que el estudio de Torres y Murakami (capítulo 8), quienes demuestran una fuerte disparidad de los sistemas educativos estadounidense y mexicano por atender problemáticas de comunidades latinoamericanas migrantes en condición vulnerable.

Siguiendo con la esquematización por vinculación, los escritos de Iranzo y colegas (capítulo 3), Paola y Maximiliano Ritacco (capítulo 4), Bolívar y Ritacco (capítulo 10) y Orłowski (capítulo 6)

pueden clasificarse como investigaciones convergentes con el área de la pedagogía por su alto énfasis en la intervención de procesos de aprendizaje desde las teorías del liderazgo. Estos estudios estiman, tanto como Leithwood y Louis (2011), que el liderazgo es un factor que impacta de manera directa en las prácticas docentes y a su vez, de manera indirecta, en la creación de condiciones favorables para generar buenos aprendizajes.

Por último, los aportes de Newton y Xiao (capítulo 1), Díaz y García Meda (capítulo 9), Brauckmann y Pashiardis (capítulo 2), además del de Crocker y Veloso (capítulo 5), tienen una fuerte relación con el área de investigación de estudios organizacionales e identifican al liderazgo como factor crítico de calidad y equidad para el desarrollo de las instituciones escolares (Cayulef, 2007).

Entre los capítulos del libro subyace también una esquematización por orientación conceptual sobre el liderazgo educativo. En el texto escrito por Maureira y Garay (capítulo 7) y el capítulo 10 (Bolívar y Ritacco), se privilegia la orientación conceptual del liderazgo distribuido; mientras el capítulo 6 (Orlowski) se orienta bajo perspectiva del liderazgo democrático (Murillo, 2006) y el capítulo 5 (Crocker y Veloso) analiza y critica la orientación del liderazgo para la eficiencia. La orientación transformacional del liderazgo es privilegiada en el capítulo 8 (Torres y Murakami); mientras que la perspectiva del liderazgo pedagógico es revisada en los capítulos 1, 4, 7, 9 y 10.

En síntesis, el libro discutió una esquematización de investigaciones sobre el liderazgo educativo en la cual convergen tendencias y enfoques en liderazgo, optando por simplificar la clasificación por su alcance (global, sistémico, organizacional y situado). Aun así, el libro permitió y alentó a los autores a aportar sus propios referentes y esquemas para no limitar al lector a adoptar forzosamente los referentes del comité editorial.

A partir de este aporte, se considera que el libro logra demostrar la ductibilidad del liderazgo educativo como área de investigación, mostrando sus correlaciones y que el objetivo de esquematizar la investigación en liderazgo en el nivel internacional fue alcanzado.

SEGUNDO OBJETIVO: DIFUNDIR CONOCIMIENTO
EMERGENTE EN LIDERAZGO EDUCATIVO
EN EL NIVEL INTERNACIONAL, POSIBLES APORTES

Tradicionalmente los estudios sobre liderazgo privilegiaban el análisis sistémico, de tal forma que la constitución y procesos de la administración educativa motivaban principalmente la investigación en el área, de ahí su relación permanente.

Con el llamado movimiento teórico de Thomas B. Greenfield (Greenfield y Ribbins, 1993), que cuestionaba la excesiva teorización y poco acercamiento a los practicantes, se propició un cambio de los reflectores, motivando al emprendimiento de investigaciones en los niveles situado y organizacional, de ahí que la dirección escolar y la toma de decisiones en niveles escolares ya no sistémicos se volvieron el objeto de estudio privilegiado.

Actualmente, en un contexto plural de investigación en liderazgo educativo, del cual se da muestra en esta obra, la agencia (del latín *agentia*, el que hace), entendida como la capacidad de agenciarse o hacerse cargo, es uno de los observables centrales en la investigación contemporánea en el área. Dicha categoría de análisis está lejos de ser una propiedad exclusiva del sistema escolar o de sus administradores, por lo que, en los estudios contemporáneos, principalmente por la influencia de las perspectivas distributivas y democráticas, considera aún a los directores escolares, pero también al profesorado e incluso al alumnado como sujetos de estudio.

En este libro, los capítulos 3, 7, 9 y 10 implementan metodologías que incluyen como sujetos a directores escolares. El capítulo 2, aun siendo un modelo de análisis global, implica tanto a directores como a tomadores de decisión en el nivel medio y a padres de familia de los sistemas escolares estudiados como sus informantes. En el modelo aportado en el capítulo 6, los agentes son tanto el profesor de asignatura y diseñador curricular como los profesores en preservicio profesional, y en el capítulo 2 se incluyen académicos expertos en el área organizacional, tomadores de decisión y alumnos en formación de las facultades de medicina de México.

Así es como, desde la lectura de este libro, el conocimiento emergente sobre el liderazgo parece estar enfocado en estudiar las relaciones de agencia entre los diversos sujetos que convergen en organizaciones educativas, en un entorno donde “el liderazgo existe dentro de relaciones sociales, por lo que deja de ser un fenómeno individual y pasa a ser uno colectivo” (Díaz, 2016: 37).

Otro aporte radica en que, a través de los estudios contenidos en el libro, se dan a conocer particularidades sobre el interés investigativo de los sistemas internacionales.

En el capítulo 1, Xiao y Newton discuten cómo han virado los estudios sobre el liderazgo del nivel educativo primario al secundario y destacan la oportunidad del encuentro con vetas de investigación que puedan tender puentes entre ambos niveles; en el capítulo 6 se cuestiona el método “bancario” de los currículos del preservicio de profesores desde universidades que atienden contextos rurales de Canadá, dando pie a la posibilidad de generar alternativas curriculares, orientadas por conceptos pedagógicos y democráticos del liderazgo.

Torres y Murakami, en el capítulo 8, destacan la posibilidad de implementar nuevos marcos transnacionales para el estudio del liderazgo escolar con comunidades en condición vulnerable, principalmente migrantes de Latinoamérica.

Adicionalmente, se considera que en el libro se aportan conclusiones relevantes sobre el estado de las cosas en liderazgo educativo en el nivel internacional, esto se puede constatar en el capítulo 3, donde Iranzo y colegas analizan el perfil profesional, estilo directivo, la formación específica para la dirección, la motivación y la satisfacción del cargo de los directores en Cataluña. Paola y Maximiliano Ritacco, en el capítulo 4, concluyen por su parte que los directivos escolares andaluces requieren un grado de autonomía —real— en la gestión de “lo pedagógico” en sus centros.

Maureira y Garay, en el capítulo 7, destacan que impulsar liderazgos compartidos favorece los aprendizajes de estudiantes y demuestran que existe una baja valoración de las estrategias internas para preparar líderes en el sistema educativo chileno. Díaz y García Meda, en el capítulo 9, critican la limitación de la agencia por la permanente interposición de autoridades en el sistema educativo de

Jalisco, México, además de la insuficiencia en el sostenimiento de las secundarias rurales y las recientes tensiones generacionales y de género que enfrentan los directores escolares.

En síntesis, el libro logra difundir el conocimiento emergente en liderazgo educativo en el nivel internacional, además de dar cuenta de los intereses investigativos de ciertos sistemas escolares. Se define al liderazgo, a partir de ello, como un área de estudio que extiende a los sujetos de investigación en los que se pueda observar la agencia como categoría central en los estudios del área.

**OBJETIVO TRES: DAR EVIDENCIA DE LAS CONTRADICCIONES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS Y DE LA COMPLEJIDAD
EN EL EMPRENDIMIENTO DE ESTUDIOS EN LIDERAZGO
EDUCATIVO, POSIBLES ALCANCES**

“En un mundo marcado por el crecimiento exponencial de la producción masiva y de la técnica” (Marramao, 2013: 61), la investigación educativa, pero en particular aquella en liderazgo educativo, no escapa a lógicas reduccionistas que sobreponen la pretensión de soluciones inmediatas, en lugar de desarrollar investigación rigurosa o reflexiva.

Una de las críticas más severas que se hacen a la investigación en liderazgo, principalmente en el ámbito hispanohablante, es que se le acusa de cierto simplismo metodológico. Esto se debe a propuestas del área, presumiblemente basadas en la investigación, sobre todo expresadas en ciertas reformas educativas que “aplican” al liderazgo educativo como un emblema conceptual para legitimar la tecnocracia como forma de organización institucional; sin embargo, se ha detectado que en estas aplicaciones los métodos son reducidos a técnicas para intentar homologar y estandarizar los comportamientos en el interior de las organizaciones educativas.

El área de investigación del liderazgo educativo es, en contraparte, plural y compleja; sus modelos investigativos no tienen por intención estandarizar los procesos ni de investigación ni de la práctica. En el presente libro, los modelos de investigación incluidos se basan

en propuestas y reflexiones teórico-metodológicas que develan la complejidad en la que se enmarcan los estudios en y sobre liderazgo.

En el capítulo 1, Xiao y Newton discuten la validez epistémica del área del liderazgo educativo a través del análisis de sus corrientes históricas, además de entablar un debate sobre la inserción de la educación superior como línea de investigación del área.

Brauckmann y Pashiardis, en el capítulo 2, recurren a una mezcla de métodos cualitativos y cuantitativos para evaluar el desarrollo profesional de directores escolares en varios sistemas públicos del Commonwealth, para lo que debieron desarrollar visitas y entrevistas en diversos países, además de desarrollar triangulaciones metodológicas que incluyeron las opiniones de diversos actores educativos y una revisión documental sobre los avances en liderazgo de diversos sistemas educativos a nivel global.

Torres y Murakami, en el capítulo 8, expresan la complejidad de hacer investigación sobre liderazgo, a través de una estrategia metodológica que incluye el análisis de: a) la historia y ontología; b) las raíces y familia; c) la latinidad y comunidad; d) la gestión, y e) la cultura del aprendizaje como elementos entretnejidos en la constitución del liderazgo educativo en comunidades latinas en Estados Unidos.

Sucede algo similar en el capítulo 10, donde Bolívar y Ritacco desarrollan una estrategia lúcidamente ejecutada para indagar sobre la identidad de los líderes y su dimensión emocional y afectiva; estudiándolas diacrónicamente, en la historia personal y profesional de los directores y, sincrónicamente, a partir de la reflexión del ejercicio cotidiano sobre la dirección escolar.

Del capítulo 9 se lee que, en contextos educativos rurales, la investigación en liderazgo enfrenta desafíos por el acceso a los datos, dificultado por el sistema educativo; de tal manera que se presenta una alternativa metodológica para recuperar las experiencias de los propios directores de secundarias públicas en sus contextos escolares.

Dos casos *sui generis*, que son el capítulo 5 y 6, implican una reflexión sobre la práctica de los investigadores, quienes asumen su propia “tarea pedagógica vista como proceso de análisis y transformación de las realidades educativas [donde] es fundamental la gestión de procesos participativos, horizontales e intersubjetivos”

(Luna, 2016: 6), en los cuales exponen incluso su propia obra a la crítica de los sujetos involucrados en sus análisis.

En síntesis, el libro parece aportar sendos modelos de investigación en y sobre liderazgo educativo inmersos en la complejidad teórico-metodológica, cuyas estrategias oscilan entre lo riguroso y lo reflexivo, yendo más allá de la simple aplicación de técnicas estandarizadas para la investigación.

NUEVAS OPORTUNIDADES DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA

Como se puede ver a través de la valoración de las [posibles] contribuciones del libro que aquí termina, el liderazgo educativo como área de investigación es compleja y se caracteriza por la contradicción en sus enfoques investigativos, orientaciones conceptuales y alcances, en cuyos proyectos se expresan intereses envueltos en un campo de tensiones que enfrenta “los imperativos en antagonismo de la mundialización” (Marramao, 2013: 9) y la investigación en espacios situados.

La tarea de recopilar productos de investigación en el área en el nivel internacional busca al final encontrar nuevas oportunidades e intereses de investigación. En el caso de esta obra, se pueden enlistar algunas, determinadas a partir del análisis de los capítulos que la conforman.

Una de las oportunidades de investigación en liderazgo educativo, implícita a través de esta publicación, es la de generar proyectos investigativos que aporten a contextualizar las políticas de liderazgo escolar y sus prácticas, entendiendo que los líderes se desempeñan en entornos dinámicos y cambiantes. Investigaciones de este tipo permitirían conocer aspectos fundamentales del ejercicio del liderazgo escolar en contextos concretos.

Una segunda radica en la oportunidad por consolidar al liderazgo educativo como área de estudio que tienda puentes de entendimiento entre los niveles primarios y superiores, lo que conllevaría a consolidar al área como el espacio para el estudio de las organizaciones de educación superior.

Una más es la de generar proyectos de investigación que permitan conocer cómo la formación en liderazgo y las políticas educativas se afectan mutuamente, además de investigaciones que develen “la especificidad de las tareas directivas y su diferenciación de las docentes” (Montero, 2013: 3), mostrando a ambas como interconectadas, pero con necesidades específicas para su desarrollo.

Es preciso también generar proyectos investigativos que planteen problemas interdisciplinarios sostenidos y elevar el nivel a la discusión epistémica, amén de las provocaciones de las políticas educativas tecnócratas que urgen las recetas de sanación inmediata de los sistemas educativos.

Se espera que, con esta obra, se motive a los lectores en la inquietud por profundizar en la vasta diversidad de modelos de investigación, enfoques y orientaciones conceptuales en y sobre liderazgo educativo; además de que puedan reconocer que los contextos, niveles, modalidades y agentes que participan en investigaciones en el área, también son diversos. Con ello, quizá, se pueda aportar a una más profunda comprensión y discusión de “las cambiantes formas en que se estructuran campos de conocimiento o de discusión de políticas y prácticas sociales” (Gorostiaga y Tello, 2011: 364) en el área del liderazgo educativo.

REFERENCIAS

- Allison, Dereck (2015), “Toward the fifth age: the continuing evolution of academic educational administration”, en David Burgess y Paul Newton (eds.), *Educational administration and leadership: theoretical foundations*, Nueva York, Routledge.
- Cayulef, Claudia (2007), “El liderazgo distribuido, una apuesta de dirección escolar de calidad”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5e, pp. 144-148.
- Díaz, Alessandra (2016), “¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad? Una mirada desde los estudiantes de Chile”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, pp. 34-50.
- Eaccott, Scott (2015), *Educational leadership rationality. A theory and methodology from educational leadership, management and administration*, Rotterdam, Sense Publisher.

- Evers, Colin y& Gabriele Lakomski (2000), *Doing educational administration*, Oxford, Pergomon Press.
- Evers, Colin y Gabriele Lakomski (1996), *Exploring educational administration*, Oxford, Pergomon Press.
- Evers, Colin y Gabriele Lakomski (1991), *Knowing educational administration*, Oxford, Pergamon Press.
- Gorostiaga, Jorge y César Tello (2011), “Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 47, pp. 363-388, <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a06.pdf>>, consultado el 6 de octubre de 2017.
- Greenfield, Thomas y Peter Ribbins (eds.) (1993), *Greenfield on educational administration: towards human science*, Londres, Routledge Press.
- Leithwood, Kenneth y Karen Louis (2011), *Linking leadership to student learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Luna, Libia (2016), “Liderazgo intersubjetivo: hacia una emancipación educativa”, *Ensayos Pedagógicos*, vol. 11, núm., 1, pp. 73-85.
- Marramao, Giacomo (2013), *Contra el poder. Filosofía y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 10-108.
- Montero, Antonio (2013), “La formación inicial para el ejercicio directivo. Estudio comparado del sistema educativo español”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 61, núm. 1, pp. 1-12, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889539>>, consultado el 24 de agosto de 2017.
- Murillo, Francisco Javier (2006), “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4e, pp. 11-24, <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>>, consultado el 27 de octubre de 2017.
- Opatkla, Izhar (2010), *The legacy of educational administration. A historical analysis of an academic field*, Nueva York, Peter Lang Publisher.
- Opatkla, Izhar (2009), “The field of educational administration: a historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards”, *Journal of Education Administration*, vol. 47, núm. 1, pp. 161-186.
- Rivieros, Augusto y Paul Newton (2015), “Toward an ontology of practices in educational administration: theoretical implications for research and practice”, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 47, núm. 4, pp. 330-341.
- Sandoval, Juan (2013), “Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales”, *Cinta Moebio*, núm. 46, pp. 37-46.

AAEE	Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
AAUK	Alpen Adria-Universität Klagenfurt
AERA	American Educational Research Association (Asociación Americana de Investigación Educativa)
AMFEM	Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANMED	Asociación Nacional de Escuelas de Medicina
CCEM	Centro de Cirugía Especial de México
CCEAM	Commonwealth Council for Educational Administration and Management (Consejo para la Administración y la Gestión Educativa)
CEP	Centros de Formación del Profesorado
CFP	Certification for Principals (Certificación para Directores)
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
CMLD	Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido
CO-LEAD	Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Proyecto del Commonwealth en el desarrollo y evaluación de liderazgo en educación)
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DCFSE	Diplomado en Competencias para la Función de Supervisión Escolar
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico

DILET	Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores
DLAGE	Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar
EA	Educational Administration (Administración educativa)
EFA	Education for All (Educación para Todos)
ES	Educación superior
Fedadi	Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos
FMI	Fondo Monetario Internacional
Force	Formación del Profesorado Centrada en la Escuela
GERM	Global Education Reform Movement (Movimiento de Reforma Educativa Global)
IFC	Índice de Frecuencia Categorical
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
Interleader	Red Internacional en Liderazgo Educativo
ISEC	Índice socioeconómico y cultural
ISIDM	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
ISSPP	International Successful School Principalship Project (Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa)
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
LISA	Linking Instruction and Student Achievement (Vinculación de Enseñanza y Logro Estudiantil)
LP	Liderazgo pedagógico
LGBTITI	Lésbico-Gay-Bisexual-Transgénero-Trasvesti-Transexual-Intersexual
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
MEIPE	Maestría en Intervención en la Práctica Educativa
Mineduc	Ministerio de Educación de Chile
NASSP	National Association for Secondary School Pals
NME	Nuevo Modelo Educativo
NPD	New Democratic Party (Nuevo Partido Democrático)
NPQH	National Professional Qualification for Headship (Cualificación Nacional para Directores)

NPQSH	National Professional Qualification in Service for Headship (Cualificación Nacional para Directores en Servicio)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
Ofsted	Office for Standards in Education (Oficina para los Estándares en Educación)
OPS	Organización Panamericana de la Salud
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OUC	Open University of Cyprus (Universidad Abierta de Chipre)
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PEC	Programa de Escuelas de Calidad
PFDC	Programa de Formación de Directivos por Competencias
PISA	Programme for International Student (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)
PQP	Principals' Qualification Program (Programa de Cualificación de Directores)
PUC	Pontificia Universidad Católica
RIGE	Red Internacional en Gestión Educativa
RILME	Red de Investigación para el Liderazgo y Mejora de la Educación
RT	Referencias totales
SEJ	Secretaría de Educación Jalisco
SEN	Sistema educativo nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SILED	Simposio Internacional de Liderazgo Educativo
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
SPSS	Statistical Product and Service Solutions (Soluciones Estadísticas de Productos y Servicios)
TEA	Texas Education Agency (Agencia de Educación de Texas)
UA	Unidades de análisis
udec	Pontificia Universidad Católica
udeg	Universidad de Guadalajara
UFV	University of the Fraser Valley (Universidad del Valle de Fraser)
UGr	Universidad de Granada

UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UNISS	Universidad Sancti Spiritus
UNT	University of North Texas (Universidad del Norte de Texas)
UofA	University of Arizona (Universidad de Arizona)
Uofs	University of Saskatchewan (Universidad de Saskatchewan)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UR	Unidades de registro
URV	Universidad Rovira i Virgili
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Charo Barrios Arós

Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira I Virgili, es licenciada y doctora en Pedagogía. Fungió como directora del Departamento de Pedagogía de la misma universidad durante ocho años, donde ahora es docente en materias relacionadas con la planificación y la organización educativa. Barrios ha dirigido proyectos de innovación docente para favorecer las competencias relacionadas con el liderazgo, así como la interdisciplinariedad formativa; su más reciente publicación se titula: *Dirección escolar y liderazgo en centros de máxima complejidad en Tarragona*.

Antonio Bolívar Botía

Doctor en Ciencias de la Educación, catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Sus principales líneas de trabajo son la educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación de profesores, currículum, desarrollo organizacional y liderazgo educativo. Bolívar ha publicado más de 30 libros y más de 100 artículos que hoy constituyen una referencia esencial en la investigación en liderazgo de habla hispana; uno de los más representativos es “Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo”. Actualmente dirige la revista *Profesorado*, además de ser miembro de comités editoriales o científicos de varias revistas.

Stefan Brauckmann

Director en el Departamento de Desarrollo y Garantía de Calidad en Educación del Instituto de Desarrollo Educativo e Institucional en la Alpen-Adria-University Klagenfurt, Austria; obtuvo su doctorado en la Universidad Libre de Berlín. Brauckmann es un estudioso de las condiciones de los sistemas educativos, gobernabilidad y liderazgo; recientemente, fue director en jefe de un número especial de la revista *International Journal of Educational Management*.

Marta Camarero Figuerola

Profesora e investigadora postdoctoral del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira I Virgili, su tesis doctoral la enfocó a la dirección escolar y liderazgo, y su publicación más reciente es: “Gender and leadership style among school principals: a meta-analysis”. Camarero imparte docencia en asignaturas vinculadas con los procesos y contextos educativos. Es tutora de “Prácticas de Cooperación y Trabajo Final de Grado del alumnado de Educación Social en Nicaragua” y sus líneas de investigación son dirección escolar, liderazgo educativo y docencia universitaria, además de mejora escolar.

René Cristóbal Crocker Sagastume

Científico de la salud y académico guatemalteco, comprometido con las causas de los pueblos originarios en Latinoamérica, actualmente se desempeña como director del Área de Investigación y Desarrollo Curricular de la Universidad de Guadalajara, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores en México y entre su obra destaca el libro *Educación médica en México*, publicado por la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina. Crocker es miembro de la Red Internacional Interleader.

Miguel Ángel Díaz Delgado

Investigador por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y profesor de Liderazgo y Administración Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; actualmente preside la Red Internacional para el Liderazgo Educativo Interleader. Cursó una estancia posdoctoral en el Departamento de Educación de la Universidad de Saskatchewan y

ha colaborado en la tutoría, investigación, gestión y diseño curricular del Programa de Formación de Directivos por Competencias en Jalisco, México, a partir de lo cual publicó el capítulo “La formación de directores escolares, un estudio comparativo entre dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton”, en *Experiencias en investigación educativa aplicada*, vol. 1. Así mismo, publicó el libro *Formación de directores escolares. Comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión*, editado por la Red Internacional de Liderazgo Educativo

Sergio Garay Oñate

Académico investigador del grupo de investigación en liderazgo colaborativo para la mejora del Centro de Estudios en Educación y Aprendizaje Basado en la Comunidad; es además especialista en Administración de Organizaciones Escolares, y doctor en Educación por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid; obtuvo el grado con la tesis: “Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile”. Participa en diversos programas de posgrado para la formación de directivos escolares, en las Universidades del Desarrollo, Andrés Bello y Diego Portales, donde es mentor para directores noveles en colaboración con el Ministerio de Educación de Chile.

Miguel Ángel García Meda

Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, con experiencia en capacitación docente. Meda es profesor en la Escuela Normal Superior de Jalisco y tutor de docentes de educación básica en la Dirección General de Profesionalización y Actualización Docente para el Magisterio del Estado de Jalisco, además de director de una escuela secundaria pública en el occidente de México.

Pilar Iranzo García

La doctora Pilar Iranzo García es profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira I Virgili (España). Es diplomada en Educación Infantil y Primaria y doctora en Pedagogía. Actualmente es docente en materias vinculadas con el asesoramiento y el

desarrollo profesional e investiga sobre la dirección y mejora escolar, la docencia universitaria y la formación de profesionales. Irazo es autora de numerosos artículos, entre los que destacan “Innovando en educación, formarse para cambiar: un viaje personal” y “Asesoramiento pedagógico al profesorado”.

Óscar Maureira Cabrera

Director de la Escuela de Posgrado y Centro de Estudios en Educación y Aprendizaje Basado en la Comunidad, y académico titular del Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Su obra es considerada un referente esencial de la investigación en liderazgo en Latinoamérica; su publicación más reciente es “Una nueva perspectiva en el estudio del liderazgo escolar en Chile: La distribución de liderazgo en las escuelas a través del análisis estructural y de redes”. Ha trabajado durante más de 30 años en el sistema escolar chileno y, paralelamente, en educación terciaria, donde ha desempeñado cargos de docencia y gestión académica superior. Es Magíster Gestión Educacional y Doctor en Educación por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Elizabeth Murakami

Ha sido profesora y directora de programas de liderazgo educativo en Texas, recientemente seleccionada para dirigir la cátedra Mike Moses, Endowed Chair in Educational Leadership en la Escuela de Educación en la Universidad del Norte de Texas. Murakami es una destacada educadora e investigadora que ha recibido reconocimientos internacionales por sus contribuciones en la investigación educativa. Tiene un doctorado en Administración Educativa de la Universidad del Estado de Michigan y cuenta con numerosos trabajos publicados en revistas académicas, capítulos de libros, obras creativas y libros editados; su trabajo más reciente es *Successful school leadership in socioeconomically challenging contexts: school principals creating and sustaining successful school improvement*.

Paul Michael Newton

Profesor asociado y jefe del Departamento de Administración y Liderazgo Educativo en la Universidad de Saskatchewan, Canadá; las áreas de investigación y docencia del doctor Newton incluyen la mejora escolar, liderazgo, dirección y desarrollo de equipos educativos. Tiene una producción de decenas de textos científicos publicados en revistas internacionales y libros, uno de los más importantes es *Educational administration and leadership: theoretical foundations*, escrito con David Burgess y publicado por la editorial Routledge. Paul Newton es uno de los teóricos más representativos a nivel global sobre temas de liderazgo educativo y uno de los fundadores de la Red Internacional Interleader, dedicada a la formación e investigación en liderazgo en educación.

Paul Orlowski

Profesor asociado en el Colegio de Educación de la Universidad de Saskatchewan, Canadá, con doctorado en la Universidad de Columbia Británica y maestría en el Centro para el Estudio del Currículum y la Enseñanza del Departamento de Educación de la misma Universidad. Orlowski cuenta con numerosas colaboraciones en libros y revistas especializadas, enfocándose en temas de teoría crítica y para la justicia social en educación; entre ellas destaca el libro *Teaching about hegemony: Race, class & democracy in the 21st century*, publicado en 2011, y *Media literacy for Citizenship*, de 2018.

Petros Pashiardis

Profesor de Liderazgo Educativo en la Universidad Abierta de Chipre, donde además es decano de la Facultad de Economía y Gestión. Petros estudió en la Universidad de Texas como becario Fullbright y actualmente es presidente del Consejo para la Administración y Gestión Educativa (Commonwealth Council for Educational Administration and Management). Una de sus contribuciones más representativas al área es el artículo: “Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies”. Su libro más connotado es *Modeling school leadership across Europe: in search of new frontiers*, publicado bajo el sello Springer en 2014.

Maximiliano Ritacco Real

Doctor en Ciencias de la Educación en el Departamento de Pedagogía en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Granada, España. Ha participado en equipos de investigación en proyectos referentes al liderazgo escolar, exclusión social y procesos de privatización en y de la Educación; actualmente es miembro activo de la Red Temática de Excelencia, de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación. Cuenta con varias publicaciones, entre las que destaca *The development of self-evaluation processes as a pedagogical leadership ability. A study in secondary education in Andalusia*.

Paola Ritacco Real

Cursó la maestría en Innovación en Currículum y Formación y actualmente cursa el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Paola Ritacco se enfoca al estudio de la identidad profesional de los directores escolares; su más reciente publicación es *Dirigiendo centros educativos en España. Capacidad y desarrollo del programa instruccional, un análisis del discurso de los directores escolares*, en coautoría con el doctor Maximiliano Ritacco.

Juana María Tierno García

Profesora agregada del Departamento de Pedagogía en la Universidad Rovira I Virgili, es licenciada y doctora en Pedagogía y cuenta con un máster interuniversitario de Tecnología Educativa. Tierno dirige el Departamento de Pedagogía de la URV e imparte docencia de grado en materias relacionadas con la investigación y la evaluación en educación; sus líneas de investigación son formación del profesorado, docencia universitaria, mejora escolar y dirección de centros, a partir de lo cual ha publicado textos académicos como: *Evaluación del acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco*.

Celina Torres-Arcadia

Tiene doctorado en Innovación Educativa por el Tecnológico de Monterrey, donde fue directora del Departamento de Sistemas de Información y de la maestría en Administración de Tecnologías de Infor-

mación; actualmente dirige el Departamento de Gestión y Liderazgo. Torres coordina la Red Internacional en Gestión Educativa, afiliada a al International Successful School Principalship Project y es socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Adicionalmente, desarrolla investigaciones sobre liderazgo y gestión educativa; su estudio más reciente es *The practice of a successful secondary schools principal from an agency perspective*.

Ariadna Veloso Rodríguez

Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Sancti Spiritus José Martí en Cuba, donde coordina el grupo de intervención y asesoría psicológica. La doctora Veloso se especializa en el área de perfeccionamiento de la didáctica en educación superior. Entre sus publicaciones se encuentra el texto *Diagnóstico de la labor de educación de la personalidad en la carrera de Psicología de la Universidad de Sancti Spiritus*; además, coordina el capítulo “Cuba” de la Red Internacional de Liderazgo Educativo Interleader.

Jing Xiao

Profesora asociada del Colegio de Educación en la Universidad de Saskatchewan, Canadá, sus áreas de investigación y docencia incluyen la investigación internacional comparativa y administración de la educación superior; obtuvo su grado doctoral en la Universidad de Alberta, Canadá.