

¿Evaluar directores(as) o evaluar el liderazgo directivo?

Por Leonardo Vera Monroy

Doctor en Política y Gestión Educativa. Consultor en Liderazgo y Gestión Educativa
Director Diplomado Gestión Pedagógica y Curricular para Desarrollo Profesional Docente

UAH



Mejorar las competencias de conducción y liderazgo educativo de los directivos escolares puede tener un efecto amplificador en las competencias de los docentes, en la medida que se fortalezcan sus capacidades para mejorar las condiciones organizacionales, técnicas y materiales en las cuales se ejecuta la enseñanza, de tal forma que finalmente esto impacte en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Weinstein & Muñoz, 2012).

Este efecto indirecto pero significativo sobre el rendimiento y el aprendizaje escolar ha llevado a muchos países a desarrollar iniciativas para fortalecer el liderazgo directivo y favorecer el desarrollo de sus funciones (Pont et al, 2008). Particularmente, en aquellos países de tendencia

descentralizadora estas iniciativas se han orientado a generar una “*mayor autonomía*” en la toma de decisiones de los directivos, dado que la burocracia excesiva frena la posibilidad del “efecto dominó” que puede producir un director con amplias capacidades y poder de decisión sobre el mejoramiento de la práctica de enseñanza de los docentes (Weinstein y Muñoz, 2012). Sin embargo, paradójicamente parece ser que mayores atribuciones por sí solas no explican un liderazgo efectivo, como ocurre en Chile donde las escuelas subvencionadas poseen mayores márgenes de autonomía respecto a las municipales, sin embargo, no demuestran consistentemente mejores resultados (Weinstein & Muñoz, 2012).

En Chile, un conjunto de iniciativas legales del último tiempo ha ampliado el margen de atribuciones de los directores del sector público, bajo la creencia que la flexibilidad en la contratación y desvinculación de personas (Ley Nº 20.501, 2011) o la potestad sobre la adquisición de recursos y la responsabilidad en la rendición de cuentas (Ley Nº 20.248, 2008) produce buenas prácticas de liderazgo e impacta en la calidad de los aprendizajes, desconociendo la evidencia que indica que junto con ampliar facultades se debe fortalecer la cohesión y el trabajo en equipo al interior de los establecimientos para producir eficacia sostenida en las prácticas escolares. No bastan los estándares, controles y fiscalizaciones para producir calidad, dado que las organizaciones educativas se “acoplan” funcionalmente para sortear las presiones externas y cuando ellas se alejan vuelven a enhebrarse bajo intereses particulares que debilitan la eficacia institucional (Elmore, 2010).

No obstante, aun cuando en el discurso público las autoridades de educación aluden majaderamente a la participación, las iniciativas legales sobre liderazgo directivo poseen un evidente carácter individual y gerencialista, ampliando las posibilidades de decisión personal de los directores(as) en materia administrativa y técnica; promoviendo la responsabilidad unipersonal por el cumplimiento de las metas, por sobre la responsabilidad de los que actúan con él o ella.

Darling-Hammond et al (2009) señalan que el carácter personalista del modelo gerencial concentra el poder de decisión en una sola persona aumentando la burocracia y retrasando la respuesta institucional a la contingencia, lo que frena la capacidad transformadora de la escuela, promoviendo la fragilidad institucional, la falta de cohesión entre los niveles, la desintegración de los grupos de trabajo o el desinterés de los miembros de la organización.

Con la serie de cambios que está experimentando la organización del trabajo, más horizontal y menos burocrática en el contexto de una economía del conocimiento, la investigación del liderazgo en las organizaciones, se está dirigiendo al estudio del *liderazgo distribuido* y esencialmente, a la práctica del liderazgo (Leithwood, 2009). En este sentido, la tendencia es a concebir que la tarea de conducción y liderazgo es un ejercicio grupal más que individual, de hecho, algunos autores lo denominan “*la función*” de liderazgo (Leithwood y Riehl, 2005; Spillane, 2006; Harris, 2009, 2012) connotando la extensión del concepto a un ejercicio que se irradia y expande en la organización y que como tal no debe decretarse como una receta para el éxito escolar, sino más bien intentar comprenderlo para potenciarlo (Spillane, 2006).

Así, Flessa y Anderson (2012), en una revisión sobre tendencias de investigación en liderazgo escolar, señalan que: “Un modelo de reforma que se basa en los esfuerzos heroicos de un puñado

de personas especiales es insostenible y es improbable que muestre un impacto sistemático (Flessa y Anderson, 2012, p.430). En efecto, las argumentaciones antes señaladas reflejan de una manera u otra, como precisa Copland (2003 citado en Pont et al., 2009) que el concepto del superdirector(a) ha surgido en la literatura como el ideal inalcanzable para el líder escolar.

En síntesis, en la investigación sobre liderazgo en las organizaciones escolares ha habido una clara atención en el conocimiento sobre la función de liderazgo del director(a), concibiéndose en éste, una visión heroica, carismática, individual y jerárquica de influencia basada en el poder posicional. En cambio, la tendencia investigativa actual privilegia perspectivas más colegiadas y, por sobre todo, más centradas en el conocimiento de prácticas de liderazgo basadas en la interacción de los diferentes actores o agentes de cambio que participan en las decisiones de mejora, desarrollo e innovación escolar.

Para la OCDE, el liderazgo distribuido es una manera de pensar acerca del liderazgo que debiese llevar a las políticas a movilizar esfuerzos que potencien *equipos de liderazgo escolar* y consejos escolares que pueden desempeñar una función vital en el desarrollo escolar (OCDE, 2009). Una dimensión de esta perspectiva, se configura a través del área de acción, sustentada por la OCDE, como distribución del liderazgo, cuyas prácticas se generarían a partir de los siguientes lineamientos de acción:

Área de Acción OCDE	Interrogantes para el diagnóstico y la evaluación
Reducir la carga de los directores de escuela.	¿Qué contribución pueden hacer otros para reducir la carga de liderazgo escolar de los directores en su contexto?
Distribuir el liderazgo para la eficacia escolar	¿Qué incentivos existen en su sistema para animar a las personas a participar en equipos de liderazgo distribuido?
Apoyar a los consejos escolares en el desempeño de su función	¿Qué medidas se toman actualmente en su contexto para asegurar que los consejos escolares sean representativos y demuestren un nivel apropiado de habilidad y compromiso?
Reflejar el liderazgo distribuido en la política	¿Hasta qué grado la política existente (por ejemplo, relacionada con la rendición de cuentas) apoya u obstaculiza el liderazgo distribuido?
Sostenimiento del liderazgo distribuido	¿Qué retos y oportunidades en las escuelas pueden ser abordados con mayor productividad por equipos de liderazgo distribuido?

Nota: Liderazgo distribuido escolar (OCDE, 2009, p. 18)

En este marco, el desafío que ha quedado rezagado en Chile de contar con una *carrera directiva* debiese abandonar la idea personalista del cargo y concentrarse en favorecer la función colectiva de liderazgo, es decir, premiar y reconocer la existencia de equipos de liderazgo eficaces, más allá del desempeño individual que quizá sea reconocido a partir de instrumentos específicos para estos fines.

En efecto, existen en Chile instrumentos que evalúan directamente el desempeño de directivos y directores(as) de los establecimientos. Por una parte, los Convenios de Desempeño Directivo de carácter individual que se centra en metas respecto a los índices de calidad del establecimiento, el cual posee un carácter obligatorio para quienes han accedido al cargo por el sistema ADP. Sobre este instrumento hay variadas críticas dado que su aplicación adolece de diversas debilidades (Waissbluth, 2014):

- En diversas comunas tarda en suscribirse y, por tanto, los directores(as) no tienen un marco claro de responsabilización.
- En otras ocasiones a pesar de haber sido suscritos no se evalúan periódicamente o bien las evidencias son difusas y poco pertinentes.
- En otros casos se reportan malos usos, fundamentalmente para facilitar la salida anticipada de directores(as) que no cuentan con la aprobación del sostenedor.
- Los equipos de dirección reportan la baja o nula participación en la suscripción de metas, lo cual no los compromete necesariamente en las acciones y muchas veces prefieren que sea una materia personal del director.

En síntesis, pareciera ser que la experiencia de 7 años de implementación de este mecanismo de evaluación no ha sido muy fructífera, lo cual significa en la actualidad un esfuerzo adicional de los equipos encargados para orientar a los DAEM y Corporaciones municipales en el diseño de buenos convenios y sobre todo un uso adecuado.

Por otro lado, existe desde el año 2007 la Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO) que es un mecanismo de carácter voluntario para cualquier equipo de dirección de establecimientos subvencionados y públicos con una matrícula igual o superior a 250 estudiantes. La participación en esta evaluación ha aumentado de forma importante en los últimos años, llegando a una cifra anual de más de 1000 convenios suscritos y en general su evaluación es bastante positiva pues el chequeo de evidencias de cumplimiento está a cargo del Ministerio de Educación y esto contribuye a su validación.

Aun cuando hay otras experiencias de evaluación y rendición de cuentas en el sistema escolar chileno, como el SNED o los propios planes de mejoramiento, los citados anteriormente parecen ser los únicos que se orientan al desempeño y quizá el desafío de contar con una *"carrera directiva"* debiese examinarlos con detención para no repetir la clásica fórmula de la política educativa chilena que inventa algo nuevo sin aprovechar lo que hay, aumentando la burocracia y la colisión entre instrumentos con similares objetivos. De hecho, no puede pensarse en una carrera directiva sin corregir la incongruencia y superposición de instrumentos de rendición de cuentas existentes, pues

Cuaderno de Educación Nº 82, 2019
Desarrollo Profesional

podemos llegar a tener el caso de una excelente evaluación de un director que ejerce sus funciones en una escuela insuficiente.

La evaluación asociada a una carrera profesional, es decir, con incidencia en las rentas y condiciones de trabajo es altamente sensible, por lo cual es necesario analizar con detalle diversas alternativas. En el caso de la carrera docente solo fue posible dada la década de experiencia en evaluación docente que el país tuvo, lo cual permitió un conjunto de herramientas con cierta validación que permitiera dar sustento a una metodología de carácter nacional.

En el caso de los directores(as) y directivos chilenos no existen otras experiencias de evaluación de desempeño distintas a las citadas, por lo cual, es indispensable que ambos mecanismos sean revisados y piloteados a la brevedad en el contexto del diseño de una carrera directiva. Por una parte, los Convenios de Desempeño Directivos debiesen ser reformateados en la lógica de la nueva institucionalidad pública de educación escolar, en la cual el desempeño de los directores y directoras está asociado a la posibilidad que el director ejecutivo de algún Servicio Local de Educación permanezca en su cargo, dado que los compromisos que este último suscribe se refieren a la calidad de las escuelas.

Por otro lado, los convenios de desempeño colectivo también deben ser parte de set de herramientas de los Servicios Locales de Educación y en este caso con carácter obligatorio, de tal forma que se alineen con los Convenios del director.

Sin duda, habrá que corregir, ajustar y mejorar muchas cosas en ambos casos, pero esto es más eficiente que pensar en la exportación de fórmulas de otras realidades o peor aún, nuevamente quedar en deuda con los casi 20.000 profesionales que cumplen esta ardua y crucial función.

Bibliografía

DARLING-HAMMOND. (2009). Professional learning in the learning profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad Linda Darling- Hammond, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos; The School Redesign Network at Stanford University.

ELMORE, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clase. Ediciones Fundación Chile – CAP. Santiago.

FLESSA, J., Anderson, S. (2012) Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional artículo extraído de Weinstein, J.,

HARRIS, A. (2009). Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow. Londres: Routledge & Falmer press.

LEITHWOOD, K. y Rhiel, C. (2005) What we know about successful school leadership. In W. Firestone & Rhiel (eds), A new agenda: directions from research on educational leadership, pp.-22-47. New York, NY: Teachers College Press.

Cuaderno de Educación Nº 82, 2019
Desarrollo Profesional

LEITHWOOD, K., Mascall, B. y Strauss, T. (2009) *Distributed Leadership according to the evidence*, Routledge, New York.

LEY Nº 20.501, 2011. Ley de Calidad y Equidad de la Educación, recuperado en <http://bcn.cl/1v129>

LEY Nº 20.248, 2008. Ley de Subvención Escolar Preferencial, recuperado en <http://bcn.cl/1vjys>

MUÑOZ, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales; *Estudios Pedagógicos XXXVII*, Nº 1: 35-52.

OCDE. (2009). Informe TALIS: la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Recuperado de http://168.255.201.80/TALIS2009/Sintesis_TALIS_Internacional.pdf

PONT, B., NUSCHE D. & MOORMAN, H. (2009), *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

SPILLANE, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass

SERVICIO CIVIL, Área Educación 2016. Evaluación de la Implementación del Sistema de Selección de Directores en el marco de la Ley Nº20.501- Grupo Educativo.

WEINSTEIN, J., Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile? CEPPE. Santiago de Chile.

WAISSBLUTH y Pizarro, 2014. Caracterización de directores electos por el Sistema de Selección establecido por la Ley Nº20.501