

El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas

School leadership in Latin American educational policies

ROSALES-YEPES, Amalfi¹

MONTES-MIRANDA, Alexander²

FIGUEROA-GUTIERREZ, Vladimir³

Resumen

Este artículo contiene una revisión del estado del arte sobre liderazgo escolar. Mediante un análisis documental se analizan las tendencias en este campo a partir de las políticas educativas en Colombia, México y Chile. Los resultados del análisis demuestran la necesidad de generar políticas que consoliden el liderazgo escolar como eje vertebral de la calidad educativa, de manera consistente y sostenible, fundamentadas en la investigación científica, donde las universidades y centros de investigación jueguen un papel determinante.

Palabras clave: liderazgo; directores escolares; calidad de la educación

Abstract

The article contains a review of the state of the art on school leadership. Through a documentary analysis, trends in this field are analyzed based on educational policies in Colombia, Mexico and Chile. The results of the analysis demonstrate the need to generate policies that consolidate school leadership as the backbone of educational quality, in a consistent, sustainable way and based on scientific research, where universities and research centers play a determining role.

key words: leathership; school principals; educational quality

1. Introducción

La relevancia de los estudios de liderazgo escolar se centra en la contribución que estos aportan a la consolidación de los sistemas educativos, al permitir, desde una perspectiva explorada apenas hace dos décadas, mirar otras posibilidades para apuntar hacia la transformación educativa de las escuelas Murillo y Hernández-Castilla, (2015), constituyéndose en un vitalizador de esta gestión para superar prácticas del liderazgo descontextualizado de las realidades sociales y pedagógicas y consolidar enfoques definidos por “características

¹ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena. Magister en Educación. Directivo Docente, Magisterio de Colombia. Correo electrónico: alejita_28@yahoo.com

² Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Educación. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Grupo de Investigación Sociedad, Discurso y Educación. Correo electrónico: amontes@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7168-6295>.

³ Doctor en Educación. Máster en Educación. Director Investigación Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Santo Domingo, República Dominicana. Correo electrónico: vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0944-3572>

más participativas y colegiadas, asociadas a una mayor distribución de la dirección en las organizaciones escolares” (Maureira, 2018, p.2).

En la medida que, se considere al liderazgo como un fin para las Reformas Educativas y “un vehículo para que otras cosas sucedan” (Leithwood, 2009, p.17), los sistemas educativos y quienes los gobiernan deberán potenciar en sus políticas el liderazgo de los directores escolares y facilitar un marco afín para el desarrollo de su profesión (Pont, 2017), con lo cual se permita soportar, apoyar y resignificar las prácticas de liderazgo directivo hacia el centro de los aprendizajes de los estudiantes, contribuyendo a su mejora (Hernández et al., (2017) Izquierdo, (2016;), en conjunto con la enseñanza que lideran los profesores en los salones de clases Elmore, (2010) & Leithwood et al. (2006;).

Lo anterior sustenta la necesidad de que, desde de los sistemas educativos y al interior de las mismas escuelas, los directores escolares sean agentes de cambio, de mejora y de transformación de la calidad de la educación, catalizadores del potencial de la escuela (Leithwood y Louis, (2012); Maureira et al. (2016), con lo cual cada país podría plantear nuevas alternativas para la consecución del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: “Educación de Calidad” (PNUD, 2015).

En Colombia el tema del liderazgo del director escolar comenzó con algunas acciones de política pública (OEI, 2017), de manera aislada y poco contextualizadas y es hasta la reciente agenda nacional cuando se establece las escuelas de liderazgo para directivos docentes como una de las estrategias para la consecución de la “educación con calidad para un futuro con oportunidades para todos” (PND 2019-2023, p.2).

La investigación empírica que le antecede a dichas política es bastante escasa y seguramente su desarrollo podrá darles sustento científico e impulso a estas iniciativas, en pro de fortalecer y redefinir las responsabilidades de los líderes, hacer del liderazgo una profesión atractiva, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y promover su distribución al interior de las escuelas (Pont et al. (2009).

Con el desarrollo de esta investigación sobre liderazgo del director escolar en Colombia, se busca reconstruir el sentido del liderazgo ejercido por los directores escolares, desde las voces de los distintos actores del contexto educativo, para conocer las pretensiones que se han tenido y los retos enfrentados para la mejora de la calidad educativa. La metodología se abordará a través de la indagación fenomenológica e interpretativa desde el pensamiento de Alfred Shütz y su discípulo Thomas Luckmann, cuyo enfoque permite mediante la experiencia previa y significativa de los actores en el mundo social, la intersubjetividad y la dialéctica entre individuo y sociedad o colectividad y comprender un fenómeno de la vida cotidiana desde la reconstrucción de la realidad subjetiva (Shütz, 1972); Shütz y Luckmann, (2003).

Es importante destacar, que estas realidades cargadas de subjetividades han consolidado concepciones sobre el liderazgo escolar que hacen parte del imaginario colectivo de las comunidades educativas en Colombia, creencias que no aportan valor en la construcción de un clima de confianza y separación de la gestión por parte de actores importantes en ella, como maestros, estudiantes, padres de familia, entre otros.

La búsqueda de nuevas miradas, valorando las intersubjetividades, pretende consolidar la noción de liderazgo compartido en la escuela. Comprender el valor que cada actor debe ejercer en el cumplimiento de las metas educativas y de manera concreta en los aprendizajes de cada estudiante. Debe ser la primera tarea de una política educativa que busque transformar estos liderazgos, donde no sólo es importante el director. Sin embargo, este último actor también debe considerarse con determinante en el cambio y fortalecimiento del sistema, lo que implica repensar su rol.

Esta investigación, como se ha dicho, propone un debate sobre el liderazgo escolar, para construir alternativas de política educativa, para lo cual su paso inicial es comprender lo que ha pasado en la región, indagar cómo los otros países de América Latina han avanzado en este campo y especialmente reconocer prácticas exitosas que puedan ayudarnos a mirar nuestra propia realidad y poder proponer caminos desde el conocimiento de la realidad local e internacional. De este asunto trata el presente artículo que se ha organizado a partir de los análisis de tres países, Colombia, México y Chile; el primero seleccionado por ser el país donde se realiza la investigación y los demás por sus resultados en materia de calidad educativa en los últimos años.

2. Metodología

Esta Investigación se enmarca en el método cualitativo con un diseño fenomenológico, valorando la voz de los sujetos en la comprensión de las realidades donde habitan. En la fase de revisión de la literatura, de la que trata el presente artículo, se emplearon técnicas de revisión documental, usuales en la materia.

Para la búsqueda y selección de investigaciones, se consideraron los criterios de actualidad y pertinencia de las investigaciones, publicadas en bases de datos especializadas y reconocidas en el campo, tales como Dialnet, Scielo, Scopus, Ebscohost y repositorios de tesis doctorales como TESEO. La selección final tomó en cuenta estudios empíricos sobre liderazgo del director escolar en los países focalizados. Las políticas educativas sobre el tema de estudio, para conocer el estado de la cuestión desde el ámbito legal, fueron consultadas directamente de las páginas oficiales, debido a la escasa literatura científica encontrada que estudiara este fenómeno en el país donde se adelanta el estudio.

Los resultados de la revisión están organizados en tres apartados; cada uno analiza el sistema educativo del país que se enuncia, con énfasis en el desarrollo histórico-político de la dirección escolar, así como las acciones que han contribuido al fortalecimiento del liderazgo de los directores escolares del sector público. Se inicia con el caso de Colombia por ser donde se desarrolla la investigación.

3. Resultados

La realidad latinoamericana en cuanto a investigación empírica sobre los directores escolares ha tenido un desarrollo limitado, con avances más significativos en México y en Chile. Así mismo, las políticas públicas establecidas para el fortalecimiento del liderazgo del director escolar siguen ese mismo orden de avances, debido al establecimiento de acciones poco estructuradas, sin continuidad o sin seguimiento para determinar su impacto real. Sin embargo, hay que resaltar que no han permanecido estáticas y su evolución en algunos casos está posicionando al liderazgo como factor estratégico para la mejora y transformación de la calidad educativa, como se ilustrará a continuación.

3.1. El caso de Colombia

En Colombia la investigación sobre dirección escolar es un campo incipiente (Sandoval et al. (2020); Weinstein et al. (2014). Los estudios existentes, han sido abordados solo en entornos locales como Bogotá, capital del país. Entre estos destaca el trabajo “la exploración de las problemáticas que enfrenta el directivo escolar novel en las instituciones colombianas” (Sandoval et al. 2020).

Por otra parte, Llanes et al. (2014), en su estudio diagnóstico sobre el perfil de los directores escolares en Colombia, reconocen que al interior de las políticas educativas “no se tiene una normatividad propia que se ajuste a las condiciones y requerimientos de su labor” Esta se encuentra vinculada a la carrera docente, dentro

de una misma institucionalidad, lo que le resta oportunidades que permita profesionalizar a los directivos donde se establezca diferencia con los maestros (Weinstein et al. 2014).

Lo anterior, se puede sustentar históricamente desde la expedición del decreto 2277 de 1979 con el que Colombia define por primera vez un estatuto docente, producto de las luchas sindicales y los acuerdos con el gobierno de turno; desde sus artículos 2, 26, 32 y 34, se observa que las funciones de dirección escolar son concebidas como prácticas de la profesión docente y el nombramiento del directivo era considerado como un ascenso dentro de la carrera docente (Gobierno De Colombia, 1979).

Cabe anotar, que en ese momento Colombia mantenía un régimen de gobierno centralizado que también incluía al sistema educativo; solo hasta los años 80 se inicia gradualmente el proceso de descentralización con los municipios y luego se fortalece dicho proceso con la llegada de la nueva Constitución Política de 1991, desde lo político y administrativo. A partir de este momento, la educación comenzó a adquirir mayor importancia en los debates de políticas públicas (Iregui et al. 2006).

La Ley General de Educación de Colombia, promulgada en 1994, fue producto de la reforma constitucional de 1991; en ella se empezó a situar al director escolar como “el representante del establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar” (Gobierno de Colombia, 1994, art. 20). Establecieron por primera vez funciones directivas escolares específicas de carácter administrativo-financiero, pedagógico y comunitario, así como los inicios de un proceso de meritocracia para acceder al cargo, exigiendo mínimamente el título de normalista superior. La competencia de selección y el nombramiento estaba a cargo de los alcaldes y gobernadores (Gobierno de Colombia, 1994).

Posteriormente, en la primera década del 2000, se establecen acciones políticas de ley que le agregan nuevas funciones al director escolar, entre ellas la responsabilidad del manejo de recursos públicos para el sostenimiento básico de las escuelas, mediante la creación de los Fondos de Servicio Educativo procedentes del Sistema general de Participaciones, de acuerdo con lo establecido en la Ley 715 de 2001 (Congreso de la Republica de Colombia, 2001). Esto va posicionando al director escolar en un plano más administrativo, al tener que organizar las inversiones y gastos según las necesidades de las Instituciones Educativas, rendir cuentas a los entes de control sobre dichas acciones, dejando de lado el liderazgo de los procesos pedagógicos que se centran en la enseñanza y el aprendizaje, misionales de la escuela.

En conjunto con lo anterior, el gobierno, teniendo en cuenta las facultades especiales concedidas al presidente de la República, por 6 meses a partir de la vigencia de la Ley 715, expidió un nuevo Estatuto de la Profesión Docente mediante el decreto 1278 de 2002, en el cual el papel y función directiva siguió estableciendo el carácter de función docente, con “la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo” desde lo planteado en los artículos 4 y 6 de dicho decreto (Gobierno de Colombia, 2002).

Además de lo anterior, el acceso, permanencia y mejoramiento salarial en el cargo se sujetan, con este decreto, a procesos evaluativos; el primero por meritocracia, ya no regulada por alcaldes y gobernadores sino por otro órgano gubernamental de alto nivel, autónomo e independiente, llamado Comisión Nacional del Servicio Civil (Constitución Política de Colombia, 1991, art.13); y el segundo aspecto por evaluación del desempeño anual de sus funciones. Esta última evaluación, se ha convertido en los cinco últimos años en condición para el ascenso en el cargo, la cual debe ser satisfactoria con mínimo 60 puntos de 100 para permanecer en el cargo y tiene un porcentaje de ponderación para el ascenso salarial en el cargo directivo, del 10% dentro de la evaluación de

competencias diagnóstico formativa para mejoramiento salarial que se realiza desde el año 2015 (Gobierno de Colombia, 2015).

Con la emisión de este nuevo decreto de Estatuto de la Profesión Docente, el cual no deroga el Estatuto Docente anterior dejando a ambos en funcionalidad, el Ministerio de Educación se ve en la necesidad de establecer unos protocolos que guíen la evaluación del desempeño anual de directivos docentes y docentes (MEN, 2008) los cuales fueron reglamentados en el Decreto 3783 de 2007 (MEN, 2007). Esta guía metodológica, reglamentada para la evaluación anual de desempeño laboral docente y directivo docente, aunque ha sido considerada dentro de los estudios empíricos internacionales, como evidencia de estándares o marcos para la buena dirección (CEPPE, 2013), dista mucho de la utilidad real que se ha tenido con ella para mejorar o fortalecer la función directiva en relación con las competencias definidas para ejercer su labor.

Las competencias definidas desde el MEN (2008), vigentes y sin ninguna revisión o actualización a la fecha, se clasifican en funcionales y comportamentales. Las primeras se refieren al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo, para el funcionamiento de cada una de las cuatro áreas de gestión que conforman una escuela en el sistema educativo colombiano: directiva, académica, administrativa y comunitaria. Las segundas, contemplan “las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones” (MEN, 2008, p.14). Es en este último tipo de competencias comportamentales del liderazgo que desempeña el director escolar adquiere connotaciones enteramente subjetivas con pocas posibilidades de mediciones basadas en evidencia.

En cuanto a la formación y desarrollo profesional del directivo escolar en Colombia, los avances más significativos se han gestado en el marco de alianzas público privadas iniciadas en al año 2010 por iniciativa del sector privado y con limitada cobertura nacional, como el caso de la fundación EXE empresarios por Colombia con el programa Rectores Líderes Transformadores que ha llegado a 10 de 32 departamentos del país, apostándole al fortalecimiento del liderazgo de los directores escolares como punto de partida para la transformación de la educación. Esta iniciativa privada que ha logrado alianzas con el sector público de algunos departamentos de Colombia ha sido considerado exitosa y con reconocimiento internacional dentro del estudio de OEDC (2016), OEI (2017), Treviño et al. (2016) y Weinstein et al. (2015).

Sin embargo, se puede evidenciar solo hasta la emisión del Plan Nacional de desarrollo (2018-2022), que las acciones políticas logran, por primera vez con iniciativa pública, mirar al liderazgo como una prioridad para potenciar a los directores escolares como agentes de cambio desde su formación y desarrollo profesional; por tal razón, se formalizó en mayo de 2020, el proyecto estratégico de escuela de liderazgo para directivos docentes en donde 10 mil directivos se beneficiarán durante el cuatrienio para renovar su papel en las instituciones, a través de diplomados con tres líneas de formación específica: gestión Personal, Gestión Pedagógica y gestión Administrativa - Comunitaria (MEN, 2020-1).

Cabe resaltar que, la anterior acción política, aunque de iniciativa gubernamental, sigue teniendo alianzas con el sector privado para su desarrollo incluyendo a Instituciones de educación Superior, puesto que el programa contempla un proyecto estratégico de formación avanzada (especialización, maestría y doctorado) para docentes y directivos docentes (MEN, 2020-2). La anterior y reciente acción política, se sustenta en el marco del cuarto desafío del Plan Decenal de Educación 2016-2026: “la construcción de una política pública para la formación de educadores” (2017, p.43).

3.2. El caso de México

En México, al igual que Colombia, el tema del liderazgo escolar evidencia un desarrollado intermitente desde las políticas públicas que integra su actual sistema educativo. Aunque con mayores desarrollos en el campo de la investigación sobre el tema. Es así como posterior a la reforma educativa de 2013, recientemente, el Gobierno mexicano expidió una nueva Ley General de Educación en 2019, que establece las bases de la denominada Nueva Escuela Mexicana y deroga la antigua reforma junto con todas las leyes secundarias que la reglamentaban, así como los acuerdos y disposiciones que sean contrarias a esta nueva Ley.

Para entender mejor el proceso evolutivo del liderazgo del director escolar en este país de América del Norte, es importante señalar a Weinstein et al. (2014), quienes en sus estudios sobre liderazgo directivo en América Latina y el Caribe indican que la investigación educativa mexicana ha estado principalmente centrada en la enseñanza básica. Solo algunos estudios adelantados por la OCDE (2010), se habían enfocado en la descripción del perfil y práctica de los directores y sus necesidades de formación.

No obstante, las investigaciones existentes han sido localizados en contextos específicos y sin representatividad nacional (Villala-Treviño et al. (2015), Weinstein et al. (2014). Sobre este particular, Gómez (2018), Pares (2015) y Pont (2016), destacan el hecho político, mencionado inicialmente, el cual es considerado por los autores como el punto de partida que marca la evolución del liderazgo escolar en ese país, reconociendo la trascendencia de gestionar la educación desde lo local, como lo estableció la Reforma Constitucional de 2013.

El significado de esta reforma educativa en México para la dirección escolar, según Ornelas (2013) y Pares (2015) tiene que ver con el pensamiento histórico político que unió al liberalismo mexicano (Reforma de 1859) y a los principios de justicia social, vida democrática, no reelección y participación estatal en el quehacer educativo nacional (Reforma de 1917), con lo cual se comprende la centralización de la gestión educativa en cabeza de las entidades federales. Luego, solo hasta el año 1992, llega la descentralización del sistema y la promulgación de una Ley General de Educación, que, con la Reforma realizada en 2013, comienza a otorgar los primeros pasos de autonomía en la gestión de los directores escolares.

La acción más representativa dentro de la reforma educativa de 2013, en referencia a la dirección escolar, es el establecimiento la Ley General del Servicio de Profesionalización Docente (LGSPD), que incluyó a los directores de las escuelas y empezó a fundamentar las bases para su formación; definió el rol de la dirección escolar; estableció los mecanismos de selección, promoción, reconocimiento y permanencia en el cargo directivo de las escuelas, los cuales serían regulados por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Esto último, conllevó a la obligatoriedad de desarrollar perfiles, parámetros e indicadores que guiaran dichos procesos evaluativos bajo propuesta diseñada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y posterior autorización del INEE (Pares, 2015; Pont, 2016).

Esta nueva reglamentación del Servicio de profesionalización Docente (LGSPD), definió que el personal con funciones de dirección, debía ser un docente que luego participaría en un concurso de promoción al cargo directivo, cuyas funciones tendrían, principalmente, un carácter administrativo con procesos de planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas (Gobierno de México, 2013).

Su responsabilidad se centraría en la generación de un ambiente escolar conducente al aprendizaje que permitiera alcanzar los logros esperados en los estudiantes; en ese sentido, se evidencia un avance desde las críticas realizadas por Weinstein et al. (2014), sobre el papel pedagógico del director escolar en México, el cual

había carecido de relevancia anteriormente, limitando sus funciones solo a responsabilidades de revisión y aprobación del plan de trabajo anual que elaboraban los docentes.

Solo hasta el año 2015, el Sistema Educativo Nacional de México logró implementar, por primera vez, la política de estandarización fuertemente predeterminadas por la reforma de 2013, para la promoción a la dirección escolar, con la definición de un perfil del director escolar que reconoció al liderazgo educativo como uno de los factores centrales de la mejora escolar (Díaz-Delgado y García-Martínez, 2019), con lo que se buscaba mejorar, también, los aprendizajes de los alumnos (Hernández, 2018).

La SEP mexicana logró diseñar el perfil del director escolar, de acuerdo con lo establecido inicialmente en la LGSPD (Gobierno de México, 2013), para ser promocionado al cargo directivo; la primera versión creada fue para los ciclos escolares 2015 a 2016, cuyo documentó fue denominado “Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica” (SEP, 2015). Con este perfil estándar, el gobierno evaluó por primera vez a los directores escolares, a quienes participaron en los concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión en educación básica. Esta debía realizarse cada cuatro años para refrendar el cargo (Pont, 2016).

Con estas acciones, también se evidenció la evolución del liderazgo como parte del perfil del director escolar, ya que antes de la reforma de 2013 no se consideraba que el nombramiento de los directores tuviera en cuenta una preparación previa obligatoria para ocupar el cargo (López, 2015), ni contaban con una orientación de las funciones y responsabilidades entregadas por marcos de actuación o estándares desarrollados (Weinstein et al. 2014). En cuanto a la formación y desarrollo profesional, estos estaban sujetos al mérito o reconocimiento, producto de un buen resultado en la evaluación de desempeño. Los programas de formación en liderazgo y gestión escolar no correspondieron en este periodo de vigencia de la reforma de 2013, con las necesidades reales de los directores en diversos contextos (Hernández, 2018).

A pesar del limitado avance en política educativa hasta aquí mencionado, sobre liderazgo de la dirección escolar, Zorrilla (2016), resaltó el hecho de que se pudieran tener directores escolares, que obtuvieron su puesto por mérito propio, rompiendo con esquemas basados en la carrera docente existentes antes de la reforma de 2013 (Díaz-Delgado, 2015); Valencia y Nava, (2012), donde se permitía la conformación de comisiones bipartitas, entre las secretarías de educación públicas y el sindicato del magisterio para el otorgamiento de plazas directivas (Díaz-Delgado y García-Martínez, 2019). En palabras de Pont (2016), podría resumirse la evolución del liderazgo del director escolar al interior del sistema educativo mexicano con la reforma de 2013, en que, “el cambio es hacia la profesión docente, que incluye los directores, pero no son prioridad” (p.182).

Aunque la reforma resultó de un acuerdo político con el apoyo del sindicato mayoritario de los docentes en su momento, las diferentes circunstancias político-electoral del año 2018 y el debate nacional que puso en tela de juicio la pertinencia de permanecer en la profesión docente a través de una evaluación de desempeño sancionatoria (Díaz-Delgado y García-Martínez, 2019), fue derogada finalmente en el año 2019 por el nuevo gobierno mediante la promulgación de una nueva Ley General de Educación que abolió totalmente el carácter punitivo de la evaluación para la permanencia en los cargos.

Como consecuencia de lo anterior, se promulgo la Ley de Mejora Continua de la Educación (LMCE), que hizo desaparecer al INEE, encargado de los procesos evolutivos de los docentes y directivos; en su reemplazo se creó Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, la cual ahora tendrá las atribuciones para realizar estudios y evaluaciones al sistema educativo, determinar indicadores de resultados, emitir lineamientos para el

desarrollo del magisterio y proponer mecanismos de coordinación entre autoridades (Gobierno de México, 2019-1).

El otro cambio que trajo consigo esta reciente Ley General de Educación mexicana, fue el establecimiento de un nuevo sistema que regula la carrera docente, Ley General del Sistema para Maestras y Maestros, LGSMM (Gobierno de México. 2019-2), derogando la antigua ley general del sistema de profesionalización docente de 2013. En este nuevo sistema la función directiva sigue teniendo un carácter administrativo con tendencias a lo pedagógico que pretenden “lograr el máximo aprendizaje y desarrollo integral de los educandos” (art.13).

Por consiguiente, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en conjunto con la nueva Unidad del Sistema Para la Carrera de los maestros, creada bajo la LGSMM, diseñaron el lineamiento denominado: Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica (SEP-USCMM, 2019), vigencia 2020-2021, cuyo objetivo es proporcionar un “perfil, criterios, dominios e indicadores referentes para los procesos de evaluación admisión, promoción, reconocimiento, formación y acompañamiento” (p.5), según lo indicado en la nueva ley que regula la carrera de los maestros.

La visión de la función directiva dentro del nuevo marco de actuación, tiene un carácter humanista, moral y pedagógico, con la especificidad de cuatro dominios que deberán guiar dicho quehacer directivo, desde su ingreso hasta su permanencia en el cargo. El director escolar deberá asumir su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos; reconocer la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia, éticos y legales de la educación mexicana; organizar el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes; y, propiciar la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas para favorecer la formación integral y el bienestar de los alumnos (SEP-USCMM, 2019).

A pesar de los intentos de la política pública mexicana por mejorar el sistema educativo, siguen presentes algunos hechos que generan preocupación, ya que solo 55% de los directores escolares se dedica a labores exclusivas de dirección y el otro 45% tiene que realizar funciones docentes de enseñanza (Pares, 2016), debido a que aún existen escuelas con organización incompleta (Díaz-Delgado y García-Martínez, 2019). El problema que se percibe de esta situación es que para el caso de los directores escolares que ejercen funciones docentes, difícilmente podrán lograr alcanzar sus metas institucionales que propendan a mejorar la calidad educativa, debido a la mezcla de funciones de distintos cargos.

Se concluye, desde lo que señalan los resultados de la investigación en el caso mexicano, que es necesario seguir desarrollando en la política educativa, procesos de empoderamiento, formación y desarrollo profesional de la función directiva que potencie el liderazgo pedagógico al interior de las escuelas, a partir del planteamiento legal antes mencionado.

3.3. El caso de Chile

Los intereses particulares de algunos investigadores chilenos sobre el tema de liderazgo escolar y su relación con los resultados de aprendizajes de estudiantes inician a partir del año 2005, según lo afirma Garay (2016). Un hecho relevante para el desarrollo de estas investigaciones es la creación del centro de estudios sobre políticas y prácticas en educación (CEPPE) en el año 2008, el cual nace por iniciativa del gobierno chileno con el fin de realizar estudios en el ámbito escolar (Garay et al. 2016). Como resultado de ello se evidencia que entre los años 2008 y 2019 fueron publicados 47 artículos científicos en revistas latinoamericanas indexadas en Scopus, producto de la investigación empírica de 85 autores, aumentando su producción significativamente desde 2016 (Weinstein et al. 2019).

Casi paralelo a estas iniciativas de investigación del tema en cuestión, las políticas educativas chilenas ya manifestaban una creciente preocupación por los equipos directivos desde el año 2004 (Horn, 2013). Este sentir gubernamental ha generado que el rol del directivo escolar este mejor definido, tenga mayores exigencias en cuanto a resultados de rendimiento escolar y se le asignen mejores condiciones laborales para quienes ejercen dichos cargos. Almonacid (2017), Horn (2013) y Villagra (2019), coinciden en que hay cinco acciones puntuales que han marcado el desarrollo de la política educativa enfocada en los directores de escuelas públicas de Chile, reconociendo el liderazgo de estos como factor clave para el mejoramiento de la gestión escolar y el resultado en la evaluación de los aprendizajes, como se expone en adelante.

Una primera acción, estuvo dada por la construcción y divulgación de una nueva legislación referente a los nombramientos de los cargos directivos y a la definición el papel director de escuela. Esto logró dar dinamismo y movimiento al sistema escolar, en cuanto a la renovación del cargo de director, “terminando con una suerte de inamovilidad en el cargo”, el cual se mantuvo por largo tiempo en el sistema y fue reformado con la aplicación de la Ley 20.006 de 2005 (Almonacid, 2017, p.32). La selección de directores escolares se hace a través de un sistema de reclutamiento profesionalizado con el apoyo de la entidad pública Servicio Civil (Weinstein et al. 2014).

Dentro de este marco legal construido, el rol y la función directiva fue evolucionando con la promulgación de la Ley General de Educación Chilena N°30.370 de 2010, dado que le otorga a la dirección de las escuelas una responsabilidad con carácter de liderazgo pedagógicos: “Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos...”, así como también ser responsables de rendir cuentas sobre la gestión de las escuelas (Gobierno de Chile, 2010)

La segunda gran apuesta del gobierno chileno, desde su Ministerio de Educación, fue potenciar las capacidades de quienes dirigen las escuelas, teniendo como base las funciones que la normatividad educativa le establece y la creación de los estándares para la buena dirección. Según Sepúlveda y Aparicio (2017), el Ministerio de Educación Nacional chileno promueve y potencia dichas capacidades a través de Plan de Formación de Directores, el cual incluye programas de formación continua y posgradual (talleres, diplomados y máster), el cual se logró regular y mejorar con la guía de los estándares nacionales diseñados para el ejercicio de la dirección escolar (Muñoz y Marfan, 2011).

La creación del Marco Para la Buena Dirección diseñado por primera vez en el año 2005 fue renovado y fortalecido en el 2015, priorizando al liderazgo de la dirección escolar como práctica deseable dentro de la función directiva que se debe tener dada la responsabilidad de generar visiones de cambio (Almonacid, (2017), Vaillant, (2015) y Villagra, (2019). Este marco, según los autores, se constituye en las bases para la construcción de un sistema transparente de evaluación del rendimiento de los directores escolares.

Este nuevo marco, ahora denominado “Marco Para La Buena Dirección Y Liderazgo Escolar”, se estructura en cinco dimensiones prácticas: 1. Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; 2. Desarrollando las capacidades profesionales; 3. Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; 4. Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; 5. Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. En relación con los recursos personales, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar los clasifica en tres ámbitos. 1. Principios 2. Habilidades 3. Conocimientos profesionales. (Ministerio de Educación de Chile, 2015a, p.18)

Las siguientes dos últimas acciones, Villagra (2019), destacan por ser acciones políticas del gobierno chileno, para el fortalecimiento del liderazgo directivo escolar a partir del año 2014, y que marcan un hito que conduce a resaltar el rol fundamental que asumen los directores en el proceso de mejoramiento educativo nacional. Como son, la creación de dos centros de académicos interuniversitarios que se dedican a la promoción y potenciación del liderazgo directivo, a través de la generación del conocimiento sobre el liderazgo, la innovación en modelos de apoyo y la formación; sumado al programa "Formación de directores de excelencia" financiado por el Mineduc (Muñoz et al. 2019).

Seguidamente está la validación de la Política de Liderazgo Directivo Escolar, a través de los Consejos Consultivos Regionales de Liderazgo Escolar, regulados mediante la resolución ministerial, N° 4821 de 2015. Esta instancia de análisis mensual involucra espacios conformados por directores representativos de diferentes proyectos educativos, que son invitados a nivel regional (Villagra, 2019).

Este conjunto de iniciativas políticas educativa, aunque con oportunidades de mejoramiento, se destaca en el panorama de América Latina, puesto que muchos sistemas escolares aún no han profesionalizado la labor directiva (Murillo, 2012; Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura, Unesco, 2014; Weinstein y Hernández, 2014), tampoco han definido un marco estándar que priorice el liderazgo y oriente el proceso de cualificación del director escolar, ni cuentan con centros de investigación exclusivos sobre liderazgo educativo.

4. Conclusiones

La revisión del estado de la cuestión permite precisar que, Colombia tiene grandes desafíos que enfrentar y propender para potenciar el liderazgo de los directores escolares. El fortalecimiento de la investigación empírica de liderazgo escolar, desde el gobierno chileno es una de las claves referentes para tomar decisiones al interior de su sistema educativo. Así mismo, se precisa la continuidad a las políticas públicas en esta materia para evitar pérdidas de esfuerzos y adaptaciones de las personas, cambios que, algunas veces, representan retrocesos en la consolidación de la carrera directiva.

También es posible apreciar la tendencia regional por fortalecer el liderazgo pedagógico de los directores escolares, dada la tradicional concentración de su trabajo en asuntos administrativos de tipo financiero y operativo, que invisibilizan la comprensión de este actor como líder de los procesos formativos misionales de la escuela. De esta manera, temas como el currículo, la evaluación, las prácticas pedagógicas, entre otras, están volviendo a hacer parte de la agenda de política educativa relacionada con la gestión escolar en América Latina, condición que proyecta un cuadro esperanzador para las realidades escolares y la calidad de la educación.

La anterior revisión también demuestra la necesidad de comprender la complejidad del rol del director escolar desde la política educativa que, además de reglamentarla, la consolide como un sistema que demanda formación, formalización, equipamiento y seguimiento. Lo anterior, debe construirse en un escenario de diálogo con las universidades y centros de investigación que desarrollen líneas de trabajo en este sentido. y que, además, participen en el liderazgo e implementación de las iniciativas nacionales y regionales en este terreno. Con todo ello, es evidente que las políticas educativas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación toman en cuenta, como eje fundamental, al liderazgo escolar, por ello es importante el reconocimiento de las prácticas locales, nacionales e internacionales, como base para el diseño de políticas educativas en este sentido.

En definitiva, esta investigación además de demostrar la urgencia de generar líneas, programas y centros de investigación en cada país que se ocupe de este tema, planteará una ruta metodológica para enfrentar este desafío.

Referencias bibliográficas

- Almonacid, K. (2017). Prácticas de mejoramiento educativo de liderazgo escolar de establecimientos educacionales subvencionados de nivel alto de la comuna de Puerto Montt. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- CEPPE. (2013). Learning standards, teaching standards and standards for school leadership: A comparative study. OECD Working Paper n. 99. doi:10.1787/19939019
- Congreso de la República de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=112mJ8>
- Congreso de la República de Colombia (2001). Ley 715 del 21 de diciembre. (2001). Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf
- Díaz-Delgado, M. (2015). La formación de directores escolares, un estudio comparativo entre dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton. En Experiencias en investigación educativa aplicada. Secretaría de Educación Pública del Estado de Jalisco.
- Díaz-Delgado, M. A., y García-Martínez, I. (2019). Estándares para la dirección escolar en España y México: Un estudio comparativo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27 (113). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4565>
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Fundación Chile-CAP.
- Garay, S. (2016). Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Gobierno de Colombia. (1979). Decreto 2277 de 1977- Estatuto Docente. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=1216
- Gobierno de Colombia. (1994). Ley 115 de 08 de febrero de 1994. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- Gobierno de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=113NFv>
- Gobierno de Colombia. (2002). Decreto 1278 de 2002. Estatuto de la Profesión docente. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729>
- Gobierno de Colombia. (2015). Decreto 1757 de 01 de septiembre de 2015. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=62960>
- Gobierno de Colombia. (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2026 El camino hacia la calidad y la equidad. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=114jp4>
- Gobierno de México. (2013). Ley del Servicio Profesional Docente. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Gobierno de México (2019-1). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

- Gobierno de México (2019-2). Ley reglamentaria del artículo 3o. de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf
- Gómez, L. (2018). Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo, elemento clave para el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. *Revista electrónica de educación sinéctica*, 52 (9).
- Izquierdo, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193-1209.
- Harker, A., Herrera J., García, S. & Escallón, E. (2018). Evaluación de impacto del programa Rectores Líderes Transformadores. Resumen Ejecutivo. Universidad de los Andes y Empresarios por la Educación.
<http://r.issu.edu.do/l.php?l=115ifX>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Hernández, M. (2018). Reforma educativa y necesidades de formación de los directores de educación primaria en el Estado de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-30.
- Horn, A. (2013). Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de los aprendizajes. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42. 10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- López-Delgado, M. (2015). The Appointment of School Leaders in Mexican Primary Schools: an Exploratory Study of the System of Promotion. *International Journal of Educational Leadership and Management*. Hipatia Press, 3 (1).
- Llanes, L., Duarte, P., Navarro, H. & Ramírez, Y. (2014). Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia?. Fundación Compartir y Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar.
<http://r.issu.edu.do/l.php?l=116AD9>
- Maureira, O., Garay, S. & López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.
- Maureira, O (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42 (1).
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2007). Decreto 3783 de 2 de octubre de 2007.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2008). Guía No. 31 Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docente y Directivo Docente del Estatuto de Profesionalización Docente.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución 009317 del 06 de mayo.
http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020-1). Convocatoria para educadores en servicio – Cohorte 2020 Formación Continua de Educadores. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-397898_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020-2). Convocatoria de formación avanzada 2020-2.
<http://r.issu.edu.do/l.php?l=117FRJ>
- Muñoz, S., & Marfán, S. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Revista Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.
- Muñoz, G., Amenábar, J. & Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1). 10.7203/relieve.21.1.5015
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias de acción para México*. OCDE Publishing.
- OEI. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=118msU>
- OECD (2016). *Education in Colombia*. OECD Publishing.
- Ornelas (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. fondo de cultura económica*.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. OCDE.
- Pont, B. (2017). *Reformas educativas: el caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Regui, A. Melo, L. & Ramos, J. (2010). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de Los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, 9 (2) p. 175-238.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/economia/article/view/1110>
- Sandoval-Estupiñán, L.Y., Pineda-Baéz, C., Bernal-Luque, R. & Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 117-126.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=119fqy>

- Secretaría de Educación Pública. (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Ciclo Escolar 2020-2021.SEP-USCMM.: <http://r.issu.edu.do/l.php?l=120vpk>
- Sepúlveda, F. & Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Rev. Gestión de la Educación*, 7(2), 1-19. DOI: URL: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- Schutz, Al. & Luckmann, T. (2003 [1973]). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu editores.
- Schutz, Alfred (1972 [1932]). *La Construcción Significativa del Mundo social*. Paidós.
- Treviño, E., Villalobos, C. & Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa
- Valencia, A., & Nava, J. (2012). *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: Actores, voces y escenarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Villela-Treviño, R. & Torres-Arcadia, C. C. (2015). Modelo de competencias como instrumento de evaluación de la dirección escolar. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*, 8(2), 41-56. Recuperado de:
- Weinstein, J. & Hernández, M. (2014). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America.
- Weinstein, J., Muñoz, G. & Hernández, M. (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. OREALC/UNESCO.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuellar, C. & Flessa, J., (2015). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. OREALC/Unesco.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler & Marfan, (2019.) Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la educación* (51), pp. 15-52.
- Zorrilla, M. (2016). La reforma del liderazgo escolar en México. (B. Pont, Entrevistador).