



## ¿Un centro nacional de liderazgo escolar en Chile? Antecedentes para su diseño

**JOSÉ WEINSTEIN**

Doctor en Sociología, Universidad Católica de Lovaina. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.

**MACARENA HERNÁNDEZ**

Master en Policies Studies, Universidad de Londres.

Los autores agradecen a Nicolás Miranda su trabajo de recolección de información, así como a Analía Jaimovich, Emiliana Vegas, Guillermo González y Anthony Mackay los comentarios y sugerencias realizados en distintos momentos de la investigación.

Los Documentos de Referencia son trabajos que Espacio Público encarga a investigadores, académicos y expertos externos. Los documentos reflejan la visión de los autores y no necesariamente representan la opinión de Espacio Público.

La realización de este estudio fue posible gracias al apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo. Los contenidos y opiniones expresados son responsabilidad exclusiva de los autores.

## RESUMEN EJECUTIVO

El liderazgo directivo escolar se ha instalado dentro de la investigación especializada como un factor crítico de la eficacia y mejora educativa, situación que se ha traducido en una creciente preocupación de los sistemas escolares por el fortalecimiento de la preparación y formación de los directivos de escuela. En Chile, en el contexto de diversas acciones emprendidas durante la última década, destinadas a la potenciación del liderazgo pedagógico, la propuesta de fortalecimiento de la educación pública anunciada por el gobierno actual prevé la conformación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile. En este marco, el propósito fundamental de este documento es aportar nuevos antecedentes y una reflexión para el diseño del futuro Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile.

Para responder a este objetivo, el diseño metodológico de la investigación incluyó dos actividades centrales: en primer lugar, se realizó un estudio descriptivo de 5 casos internacionales de centros de liderazgo, dentro de los cuales se seleccionaron, por su presencia destacada dentro de la literatura especializada, los siguientes casos: *National College for Teaching & Leadership* (Inglaterra); *Institute for Education Leadership* (Ontario); *National Institute of Education* (Singapur); *Leadership Academy* (Austria) y *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (Australia). La descripción detallada de cada iniciativa se basó en la revisión de documentación secundaria y se orientó a proveer información respecto de la historia y origen de la iniciativa, su arquitectura institucional, su enfoque y objetivos, las actividades ejecutadas y su oferta formativa, sus vínculos inter-institucionales, sus resultados, y la articulación con otras políticas hacia los directores escolares. En segundo lugar, y de manera complementaria, se condujeron entrevistas individuales y grupales a actores nacionales vinculados a la formación de directores escolares, incluyendo a directivos del CPEIP, coordinadores de programas de del Plan de Formación de Directores de Excelencia, y a directores de establecimientos del sector municipal. A partir de la información recogida en ambas actividades, se desarrolló un análisis comparado de las experiencias internacionales, el cual – junto a las opiniones de los actores nacionales claves- permitió la reflexión sobre aspectos claves a considerar para la instalación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en nuestro país.

Los principales resultados del análisis transversal de los centros de liderazgo estudiados revelan que no existe un modelo único dentro de la experiencia internacional, sino que éstos pueden ser agrupables en tres categorías distintas: i) centros *formadores*, dedicados prioritariamente a la provisión y ejecución de programas de formación para líderes educativos, ii) centros *orientadores*, que buscan contribuir a una definición de liderazgo y a generar lineamientos para el desarrollo profesional de los líderes ejecutado por órganos proveedores externos, y iii) centros *promotores*, que se orientan - a través de

instrumentos como la definición de un currículum formativo y la provisión de licencias a proveedores privilegiados - a incidir de manera más directa en la calidad de la oferta formativa disponible. Igualmente los centros se distinguen según sus modos de gobernanza, identificándose variados grados de independencia de los Ministerios de Educación y una mayor o menor representación de stakeholders dentro de sus órganos directivos. No obstante lo anterior, las instituciones comparten algunas características comunes, como el insertarse dentro de estrategias o reformas educativas orientadas al fomento del liderazgo mayores, el promover metodologías de formación innovadoras, y el abarcar –cuando es pertinente- a distintos niveles de liderazgo dentro del sistema. Finalmente, una debilidad transversal a las instituciones corresponde a la ausencia de evaluaciones de sus efectos e impactos en las prácticas de los directivos y en la calidad de las escuelas que dirigen.

Los aprendizajes derivados de esta lectura transversal, y las opiniones recolectadas en las entrevistas con los principales stakeholders del tema en nuestro país, permiten introducir distintas reflexiones orientadas al logro de un diseño eficaz y pertinente al sistema escolar chileno, dentro de las cuales se introducen las siguientes:

- Hoy en día existe un escenario favorable para la instalación de un centro nacional de liderazgo escolar en Chile, bajo un diagnóstico compartido entre los stakeholders respecto de la necesidad de fortalecer el campo de la formación de directores. No obstante, al mismo tiempo, la experiencia internacional y la opinión de los actores nacionales coinciden en que la instalación de una institucionalidad de esta naturaleza no reemplaza la imperante necesidad de establecer una política orientada al liderazgo directivo que sea más amplia y coherente entre sus distintas dimensiones.
- El carácter del centro no es neutro. La decisión política de instalar un centro formador, orientador o promotor plantea distintos requerimientos y posee diversas implicancias. La evidencia apunta a favor de los modelos orientadores o promotores, por su mayor potencial de generar un impacto sistémico en el área, ya sea a partir de su rol en la promoción de la coherencia en la política hacia los directivos (en el modelo orientador), ya sea a partir de su rol en la creación de capacidades –más que reemplazo- de las instituciones dedicadas actualmente a esta tarea (en el modelo promotor).
- A nivel de la institucionalidad, el nuevo centro no se crea en el vacío. Por ello, deberá definir su modo de relacionarse con las instituciones que hoy en día deciden las principales materias referidas a los directivos escolares y su formación. Es necesario que el centro no replique ni actúe descoordinadamente con las labores que desarrollan organismos como el Ministerio de Educación, la Agencia de la Calidad, o el Servicio Civil.

- El modelo de centro a instalar tiene implicancias en materia de su gobernanza. Los aprendizajes a nivel internacional y el diagnóstico nacional permiten introducir la necesidad de que el centro incluya dentro de su conducción la participación de los distintos stakeholders vinculados a la temática, aspecto que tendería a promover una articulación y toma de decisiones compartida, orientada a favorecer la pertinencia de las acciones a ejecutar.
- Independiente del modelo a implementar, la instalación del centro aparece como una oportunidad de avanzar –tal como se releva de los casos internacionales y demandan los actores nacionales- hacia enfoques formativos que privilegien las metodologías innovadoras, experienciales y de aprendizaje entre pares, al mismo tiempo que hacia contenidos que permitan potenciar tanto las competencias funcionales como transversales de los líderes educativos.
- Considerando el contexto chileno y las experiencias internacionales, se identifica la importancia de que el centro incluya un enfoque de liderazgo que trascienda a los directores de escuelas, tanto hacia arriba como hacia abajo, orientándose hacia otros directivos dentro de los establecimientos y a otros niveles del sistema escolar, de manera de obtener un impacto sinérgico de sus actividades en la promoción de la calidad y equidad educativa.

Finalmente, la instalación del centro no reemplaza la necesidad de una política a favor del liderazgo directivo escolar. Es más, el centro puede y debe acompañarse de medidas complementarias, tales como la introducción de una formación habilitante para directores o de procesos de certificación de sus competencias, la instalación de procesos de evaluación sistemáticos o la generación de una carrera directiva, todos aspectos en los cuales el centro de liderazgo tendría un papel relevante a desempeñar.

# Índice

<b>1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
1.1	Revisión y comparación de 5 casos internacionales de instituciones nacionales/estatales de liderazgo escolar .....	8
<b>2</b>	<b>Antecedentes y contexto del estudio.....</b>	<b>12</b>
2.1	Tendencias internacionales en el campo de la formación y desarrollo profesional de los líderes escolares.....	12
2.2	La centralización del enfoque hacia la formación y desarrollo profesional de los líderes escolares .....	15
2.3	La formación de los líderes escolares en Chile.....	20
<b>3</b>	<b>Experiencias internacionales de centros de liderazgo escolar .....</b>	<b>23</b>
3.1	National College for Teaching and Leadership (Nctl), Inglaterra .....	23
3.2	Australian Institute for Teaching and School Leadership (Aitsl), Australia .....	40
3.3	Institute for Education Leadership (IEL), Ontario .....	53
3.4	National Institute of Education (NIE), Singapur .....	65
3.5	Leadership Academy (LEA), Austria .....	78
<b>4</b>	<b>Análisis transversal de los centros de liderazgo escolar (CLE) .....</b>	<b>88</b>
4.1	Origen de los CLE .....	88
4.2	Arquitectura institucional .....	91
4.3	Enfoque y objetivos de los CLE .....	95
4.4	Actividades de los CLE .....	98
4.5	Vínculos inter-institucionales de los CLE .....	102
4.6	Oferta formativa .....	105
4.7	Resultados y evidencia de impacto de los CDE en el liderazgo escolar .....	110
4.8	Rol y articulación con las políticas orientadas al liderazgo directivo escolar.....	110

<b>5</b>	<b>Elementos de reflexión sobre los centros de liderazgo educativo para el caso chileno.</b>	<b>113</b>
5.1	El contexto que rodea el nacimiento de los CLE.....	113
5.2	Implicancias de la definición del carácter de los CLE.....	116
5.3	Actividades prioritarias de los CLE.....	119
5.4	Grupo objetivo de referencia .....	122
5.5	Gobernanza ¿un espacio de articulación de actores? .....	124
5.6	Otras medidas asociadas .....	125
<b>6</b>	<b>Referencias.....</b>	<b>129</b>
6.1	Generales .....	129
6.2	Casos .....	132
<b>7</b>	<b>Anexo 1.....</b>	<b>142</b>
7.1	Informe de resultados .....	142

# 1 Introducción

El liderazgo directivo escolar se ha instalado dentro de la investigación especializada como un factor crítico de la eficacia y mejora escolar (Leithwood et al., 2006; Barber & Mourshed, 2007). Coherentemente, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico dentro de las escuelas se ha posicionado con fuerza dentro de las políticas educativas a nivel mundial (Pont et al., 2008; Barber, Whelan & Clark, 2010). Una de las estrategias desplegadas en países avanzados en esta dirección ha sido la creación de una institucionalidad centralizada y especializada en liderazgo escolar y en la formación de los líderes educativos (Pont et al., 2008).

Chile no ha estado ajeno a la creciente importancia asignada a los directores escolares en el escenario internacional, buscándose, a lo largo de la última década, una potenciación del liderazgo pedagógico a través de la promoción de distintas iniciativas, como la redefinición y precisión de sus funciones, el cambio en el sistema de selección, la asignación de mayores atribuciones y el aumento de sus remuneraciones (Nuñez et al., 2012). Adicionalmente, el país ha comenzado a apostar por la formación especializada de directores, a través del Programa “Plan de Formación de Directores de Excelencia” (2011), que se ha constituido en la principal herramienta gubernamental para incentivar la calidad de la oferta formativa de las universidades y otros proveedores, así como para posibilitar el acceso de aspirantes a directores o bien de directores en servicio a estas nuevas oportunidades.

Más recientemente, y en línea con las tendencias en esta materia en países avanzados, la propuesta de fortalecimiento de la educación pública anunciada por el gobierno actual prevé la conformación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile. En este marco, y bajo el propósito de aportar insumos relevantes y complementarios para el diseño del futuro Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile, el objetivo central de este estudio es sistematizar cinco experiencias internacionales de instituciones nacionales/estatales especializadas en liderazgo directivo escolar y explorar la disposición de actores nacionales claves en materia de formación directiva hacia una nueva institución de este tipo.

Los objetivos específicos de la investigación son:

- Entregar una descripción detallada del diseño e implementación de 5 experiencias internacionales de instituciones nacionales/estatales especializadas en liderazgo escolar
- Identificar similitudes y diferencias de las 5 experiencias institucionales en las distintas dimensiones de su propuesta organizacional y oferta programática
- Relevar, a partir de las diferentes experiencias institucionales, las mejores prácticas de diseño e implementación con el fin de adaptarlas al contexto chileno
- Explorar las disposiciones, visiones y sugerencias de actores nacionales claves en materia de formación de directores respecto de la instalación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile
- Delinear orientaciones generales para la conformación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile

Para responder a los objetivos antes señalados, el estudio incluyó dos actividades centrales:

### **1.1 Revisión y comparación de 5 casos internacionales de instituciones nacionales/estatales de liderazgo escolar**

La identificación y selección de las 5 experiencias internacionales se basó en la revisión de estudios comparados en materia de liderazgo escolar, optándose por incluir casos con destacada presencia dentro de la literatura especializada, vale decir, bajo una estrategia de muestro reputacional (McMillan and Schumacher, 1997). Los 5 casos seleccionados corresponden a:

- National College for Teaching & Leadership - Inglaterra.
- Institute for Education Leadership - Ontario, Canadá.
- National Institute of Education - Singapur.
- Leadership Academy - Austria.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership – Australia

El levantamiento de información para cada caso consideró las siguientes dimensiones:

**Recuadro 1.1: Dimensiones consideradas en el análisis de las experiencias internacionales**

Dimensiones	Temas
Historia de la iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Año de creación</li> <li>-Actores involucrados en su creación</li> <li>-Necesidad originaria a la que responde</li> <li>-Trayectoria y cambios históricos</li> </ul>
Arquitectura institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ubicación de la institución dentro de la arquitectura institucional más amplia del sistema escolar</li> <li>-Características de la institucionalidad, alcance y nivel de descentralización</li> <li>-Gobernanza</li> <li>-Diseño organizacional</li> <li>-Vinculación con Ministerio de Educación (nacional/estatal) y autonomía</li> <li>-Fuente de financiamiento</li> <li>-Presupuesto anual</li> </ul>
Enfoque y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enfoque de liderazgo subyacente</li> <li>-Objetivos de la institución</li> </ul>
Actividades ejecutadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Características de las líneas de acción o actividades principales</li> </ul>
Oferta formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programas de formación ejecutados</li> <li>-Público objetivo de la oferta programática</li> <li>-Alcance de las iniciativas (nacional, regional, local)</li> <li>-Metodologías prioritarias de formación de liderazgo</li> <li>-Perfil y características del personal formador de la institución (académicos, ex directores, funciones ministeriales, otros)</li> </ul>
Vínculos inter-institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relación de la institución con otras relevantes en materia de liderazgo escolar</li> </ul>
Resultados obtenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evidencias de resultados obtenidos en cambios en las prácticas de los directivos y en los centros educativos que lideran</li> </ul>
Articulación con otras políticas hacia los directores escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relación e incidencia en selección de directores</li> <li>-Relación e incidencia en evaluación de directores</li> <li>-Empalme con la carrera directiva y promoción entre sus etapas</li> <li>-Aportes hacia otras políticas orientadas al liderazgo directivo</li> </ul>

Para profundizar en cada una de las experiencias seleccionadas, se realizó una búsqueda y revisión de documentación secundaria asociada a cada iniciativa disponible en su sitio web y publicaciones académicas.

Entrevistas grupales a actores nacionales claves en materia de formación de directores escolares

Adicionalmente, se realizaron entrevistas en profundidad a responsables de instituciones vinculadas a la formación de directores escolares y a los potenciales beneficiarios de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile, tal como se sintetiza en el cuadro que sigue:

**Recuadro 1.2: Descripción universo entrevistas**

Grupo objetivo	Actividades realizadas
CPEIP	2 entrevistas en profundidad a directivos de la institución -Director del Centro -Director del Plan de Formación de Directores de Excelencia
Coordinadores de Programas participantes en el Plan de Formación de Directores de Excelencia	Grupos de conversación o entrevistas individuales con coordinadores de los siguientes tipos de Programas: -Magíster: 1 -Diplomado: 6 -Pasantía: 1
Directores de escuelas municipales	2 grupos de conversación con directores de escuelas: -Grupo 1 (8 participantes): directores de escuelas pertenecientes a las comunas de Quinta Normal, San Ramón, El Bosque, Pudahuel, La Cisterna, Conchalí, La Florida, Maipú. -Grupo 2 (6 participantes): directores de escuelas pertenecientes a las comunas de Ñuñoa, Santiago, La Ligua.

Estas entrevistas se centraron en los siguientes temas:

- Demandas y expectativas de los actores claves en relación a la formación de directivos en Chile
- Percepciones y valoración de la oferta en materia de formación directiva en el país, incluyendo el Plan de Formación de Directores de Excelencia, desarrollado por el CPEIP.
- Expectativas respecto de una política efectiva en materia de formación directiva
- Percepciones, disposición y expectativas en relación a la creación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en el país
- Valoración de elementos claves de la propuesta de los 5 casos internacionales estudiados.

A partir de la información recogida en ambas actividades, se desarrolló un análisis comparado de las experiencias internacionales, el cual – junto a las opiniones de los

actores nacionales claves- permitió la reflexión sobre aspectos claves a considerar para la instalación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile.

El reporte de la investigación que se presenta a continuación se estructura en 4 partes. En la segunda sección se desarrolla una breve síntesis de los antecedentes internacionales del tema de estudio y del contexto de Chile en materia de las políticas y formación orientada al liderazgo directivo escolar. En la tercera parte, se presenta un informe descriptivo de las 5 experiencias internacionales, para continuar en la cuarta sección con un análisis transversal de las iniciativas estudiadas. Finalmente, en el último apartado se delinean un conjunto de reflexiones para el diseño de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile, que recogen los insumos de la experiencia internacional y las opiniones de los stakeholders entrevistados de nuestro país. El informe incluye como anexo el reporte detallado de las entrevistas realizadas a los actores claves en materia de formación para directores escolares.

## **2 Antecedentes y contexto del estudio**

En esta sección, se presenta una breve síntesis de las tendencias internacionales en el campo de la formación y desarrollo profesional de los líderes escolares y un panorama del contexto de nuestro país en este tema, que enmarca la investigación realizada.

### **2.1 Tendencias internacionales en el campo de la formación y desarrollo profesional de los líderes escolares**

A lo largo de las últimas décadas, diversos sistemas escolares han tendido a redefinir el rol de los directores escolares, pasándose desde un director-ejecutor de políticas educativas provenientes de niveles superiores del sistema escolar (nacional, provincial) a uno que oficia de líder pedagógico de la comunidad escolar que lidera, cumpliendo un papel fundamental en el trabajo de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes. Este tránsito se ha desarrollado en un contexto de cambios convergentes en las políticas educativas, que ha expandido e intensificado las funciones y responsabilidades de los líderes escolares (Pont et al., 2008). Dentro de éstos, un elemento sustantivo corresponde a la tendencia predominante de extensión y profundización de la descentralización escolar visible en distintos sistemas escolares, y el concomitante fortalecimiento de la autonomía de las escuelas (Eurydice, 2007). Al mismo tiempo, este proceso ha ido aparejado de una centralización del monitoreo del aprendizaje de los alumnos basado en el control por resultados, lo que ha impulsado una creciente responsabilización de los establecimientos – y sus directivos- por los avances en este plano (Pont et al., 2009).

Las nuevas exigencias introducidas al rol directivo llevan a que los líderes escolares requieran contar con nuevas habilidades que les permitan enfrentar sus antiguas y nuevas tareas, necesiéndose buscar formas de apoyo profesional y personal que les permitan desarrollar con éxito la labor. De esta manera, el ámbito de la formación y desarrollo de liderazgo escolar se ha posicionado, hoy en día, como una prioridad dentro de la agenda de política educativa alrededor del mundo (Dempster et al., 2011; Bush, 2012; Huber 2008).

La evidencia proveniente de los países avanzados y con sistemas escolares exitosos ha dado cuenta que, para responder a este nuevo imperativo, el campo de la preparación y

formación para el liderazgo escolar se ha visto atravesado a lo largo de la última década por múltiples transformaciones. Dentro de éstas, las más sustantivas apuntan a i) la aparición de un nuevo enfoque del liderazgo, orientado al liderazgo pedagógico y distribuido, ii) la provisión de oportunidades de formación diferenciadas según la etapa de la carrera directiva, iii) la incorporación de nuevas metodologías de formación experienciales y prácticas, basadas en las nociones del aprendizaje de adultos, a lo que se suma iv) la incorporación de distintas estrategias para asegurar la calidad y coherencia de la oferta formativa (Huber, 2008; Bush, 2012; Pont et al., 2008; Barber y Moushed, 2007; Dempster et al., 2011).

**Recuadro 2.1. Tendencias en la formación y desarrollo de los líderes escolares**

A partir de un estudio desarrollado en países avanzados de Europa, Asia, Oceanía y Norte América el año 2004, Huber identifica diversas tendencias visibles en esta área, dentro de las que se encuentran:

**Nuevo paradigma de liderazgo:** los programas reflejan crecientemente las nuevas concepciones del liderazgo, tales como el liderazgo pedagógico o transformador.

**Desde administración y mantención del liderazgo a cambio y mejora continua:** un cambio importante de los programas es el paso desde un enfoque en la administración de las escuelas hacia el liderazgo para el cambio y la mejora continua.

**Orientación hacia los propósitos de las escuelas:** los programas se orientan en mayor medida a los objetivos de las escuelas, vale decir, la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

**Nuevas formas de cooperación y alianza:** se han introducido diferentes alianzas interinstitucionales en numerosos países, en particular la colaboración con los distritos escolares y escuelas, lo que permite la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras para los participantes del programa.

**Articulación de teoría y práctica:** las nuevas alianzas también han contribuido a la creciente combinación de aspectos teóricos y prácticos.

**Cualificación preparatoria:** crecientemente se ofrece una preparación previa a quienes aspiran al rol. Esta formación recibida antes de tomar una posición de liderazgo se considera más útil que la mera confianza en la formación por recibir una vez que se está en el cargo.

**Programas extensos y comprensivos:** hay una tendencia a la incorporación de programas amplios y completos, capaces de explorar los distintos desafíos de la nueva concepción del liderazgo y sus responsabilidades.

**Diseño de programas multi-fase y modulares:** el desarrollo del liderazgo es cada vez más considerado como un proceso continuo, vinculado al ciclo de la carrera y a las necesidades específicas de los líderes y sus escuelas.

**Desarrollo de la capacidad de liderazgo de las escuelas:** hay una tendencia hacia el desarrollo de equipos y de las capacidades de liderazgo de las escuelas en vez de los líderes individuales.

**Desde adquisición de conocimiento a creación y desarrollo de conocimiento:** se tiende a enfatizar la creación y desarrollo de conocimiento, bajo enfoques que toman en cuenta las teorías del aprendizaje de adultos.

**Orientación experiencial y aplicada:** existe una clara tendencia hacia la formación basada en la experiencia y aplicada, en lugar de cursos teóricos.

**Nuevas formas de aprendizaje:** las nuevas formas de aprendizaje se desarrollan bajo talleres y cada vez más se sitúan en el propio lugar de trabajo, como la mentoría o pasantías.

**Aseguramiento de la calidad centralizada y provisión descentralizada:** mientras que el aseguramiento de calidad a menudo se establece desde una institución central, numerosos proveedores descentralizados son los responsables de la ejecución de los programas

Fuente: Huber (2008)

Coherente con lo anterior, los lineamientos estratégicos presentes en la literatura internacional tendientes a fortalecer la formación y desarrollo del liderazgo han establecido como elementos claves i) la necesidad de entender al desarrollo directivo como una secuencia, y la concomitante entrega de oportunidades de formación para distintos momentos de la carrera de los líderes educativos, ii) la implementación de una variedad de oferta formativa con especial énfasis en metodologías experienciales que han sido probadas como efectivas, la cual debe acompañarse de iii) una atención hacia la coherencia de los servicios y calidad proporcionada por distintos proveedores (Pont y otros, 2009).

Resulta importante destacar que –aun cuando estas son las tendencias imperantes- no existe un modelo único de formación y desarrollo profesional para líderes escolares. De hecho, los estudios comparados muestran una diversidad en escala, naturaleza e impacto de modelos de preparación y desarrollo de liderazgo en distintos países, enfatizándose crecientemente la necesidad de entregar respuestas formativas contextualizadas a las características de los sistemas escolares en que éstas se insertan (Bush, 2012).

## **2.2 La centralización del enfoque hacia la formación y desarrollo profesional de los líderes escolares**

La investigación internacional ha dado cuenta de los diversos arreglos institucionales por los cuales pueden desarrollarse los programas orientados al liderazgo escolar, que van desde programas insertos en universidades, a otros otorgados por los distritos escolares, y más recientemente a los impartidos por otras organizaciones del tercer sector con o sin fines de lucro, academias de liderazgo estatales, así como también a alianzas entre distintos stakeholders (Davis y otros, 2005). En esta misma línea, en su estudio comparado en este tema, Huber (2004) ha planteado la existencia de 4 tipos de modelos de provisión dentro de los que distingue sistemas escolares con: i) un proveedor único (ministerio, instituto estatal, o proveedores independientes comisionados por el estado); ii) varios proveedores del mismo tipo (universidades o institutos vinculados a universidad); iii) partnerships (ministerio e instituciones estatales, ministerio e instituciones regionales, ministerio y universidad; iv) diferentes proveedores (universidades e institutos vinculados a universidad, proveedores regionales e independientes, asociaciones profesionales, etc).

La creciente incorporación y diversificación de proveedores de programas de formación para líderes educativos ha instalado una preocupación de parte de los estados por asegurar una oferta de calidad, que se ha traducido en la introducción de un enfoque centralizado hacia la formación y desarrollo del liderazgo escolar (Huber 2004, 2008; Pont et al., 2008). En esta línea, Orr (2012) –a partir de las categorías de instrumentos de política desarrolladas por McDonnell y Elmore (1987)- avanzó hacia la conceptualización de las distintas opciones que los estados disponen para promover una preparación y desarrollo de los directivos de calidad. Dentro de éstas, se incluye: i) instalación de mandatos o regulaciones para la oferta formativa; ii) el establecimiento de incentivos monetarios para los proveedores; iii) la construcción de capacidades de las instituciones formadoras, y iv) la introducción de cambios a nivel del sistema de proveedores. El recuadro que sigue presenta estas distintas alternativas y algunos ejemplos de su aplicación al sistema de formación de directivos escolares.

**Recuadro 2.2. Alternativas de instrumentos de política para una formación y desarrollo profesional de calidad**

Tipo de instrumentos	Definición	Ejemplos aplicados al sistema de formación
<b>Mandatos (mandates)</b>	Introducción de reglas, requerimientos y sanciones que buscan regular la oferta formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecimiento de estándares para el liderazgo escolar</li> <li>-Introducción de acreditación de programas o revisiones externas de programas</li> <li>-Definición de requerimientos de contenidos y estrategias para programas de formación</li> </ul>
<b>Incentivos (inducements)</b>	Transferencia de recursos monetarios a instituciones para la provisión de formación, frecuentemente condicionada a requerimientos y regulaciones	Proveer subvenciones para que universidades provean programas, diseñen una nueva oferta formativa o re-definan la existente
<b>Construcción de capacidades (capacity-building)</b>	Transferencia de recursos monetarios a instituciones para la inversión en formación, potenciando los recursos humanos, tecnológicos o las capacidades organizativas de los proveedores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proveer fondos para que las universidades diseñen módulos de preparación para el liderazgo efectivo</li> <li>-Proveer fondos para el desarrollo profesional del staff, de las instituciones o agentes intermediarios orientados a la formulación de nuevos enfoques para la preparación y desarrollo del liderazgo</li> </ul>
<b>Cambios de sistema (system-changing)</b>	Transferencia de la autoridad dentro del sistema de formación y reestructuración de los proveedores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Permitir programas alternativos de formación</li> <li>-Creación de nuevas instituciones de formación</li> <li>-Generar cambios en provisión de formación, por ejemplo desde monopolios a oferta pública y privada, o desde diversidad de proveedores hacia un monopolio público</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de McDonnell y Elmore (1987) y Orr (2012)

Siguiendo a McDonnell y Elmore (1987), la elección de un determinado tipo de instrumento está marcada por la definición del problema de política al que se busca dar respuesta y también por los recursos y obstáculos que enfrentan los policymakers. Dentro de éstos últimos, aparecen aspectos como el contexto institucional, las capacidades del gobierno, los recursos fiscales, el apoyo político y oposición, la información que se maneja y la historia de elecciones pasadas en la misma área.

La evidencia centrada en la indagación de los instrumentos definidos por los sistemas escolares para traducir el enfoque centralizado hacia el desarrollo del liderazgo ha dado cuenta de la existencia de 2 modelos de institucionalidades especializadas en el tema, que se diferencian según las características del sistema en que se ubican, y más particularmente su nivel de descentralización. Así, la tipología establecida por Huber (2004) identifica un modelo basado en la instalación de un proveedor central de programas de formación (*cambios de sistema*) y otro caracterizado por la introducción de orientaciones y regulaciones (*mandatos*) para los proveedores del sistema.

**Recuadro 2.3. Tipología de enfoques centralizados hacia el desarrollo del liderazgo escolar y nivel de centralización del sistema escolar**

<b>Nivel de centralización del sistema escolar</b>	Predominantemente centralizado	Se trata de países con sistemas escolares centralizados y programas de formación desarrollados por un proveedor central. Los programas son estandarizados e incluso cuando son provistos regionalmente tienen poca variación entre sí. El control del Estado sobre el desarrollo de los líderes escolares es total.
	Predominantemente Descentralizado	Se trata de países con sistemas descentralizados, que siguen un enfoque centralizado del desarrollo de los líderes escolares para asegurar su calidad y coherencia en los niveles subnacionales. Este tipo de sistemas busca asegurar un alto nivel de calidad mediante el control central de la oferta formativa, el cual puede ser ejercido por diferentes instituciones (instituciones acreditadores, estándares centrales, etc).

Fuente: Huber (2004)

Más allá de lo antes señalado, hasta ahora no existen estudios actualizados y comparados del diseño y características que estas nuevas instituciones públicas especializadas en liderazgo escolar han adoptado en distintos sistemas. Así, la única evidencia encontrada proviene de un estudio desarrollado el 2002 centrado en la descripción de los “*best leadership centres world wide*” (“*Mejores centros de liderazgo del mundo*”), realizado en el marco de la instalación del National College for School Leadership (NCSL) en Inglaterra, cuyos principales resultados se presentan en el recuadro 4.

**Recuadro 2.4. Evidencia del estudio Best leadership centres world wide**

El estudio de los “*best leadership centres world wide*” desarrollado el año 2000-2001 se orientó a obtener información sobre la operación de 15 centros de liderazgo de distintos países (Australia, Estados Unidos, Canadá, China, Nueva Zelandia y Singapur), con el propósito de contribuir al diseño del NCSL inglés. Metodológicamente, el estudio incluyó la visita de un equipo de investigadores a los diversos casos, en la cual se observó el material disponible, se conversó con los proveedores y participantes, y se visitaron escuelas.

Los principales hallazgos de la investigación fueron los siguientes:

- Casi todos los centros tienen programas para directores aspirantes, aunque con diferencias respecto de su carácter obligatorio o voluntario.
- Los contenidos de los programas tienen similitudes considerables en los distintos países, y la mayor parte de los cursos se focaliza en liderazgo, incluyendo visión, misión y liderazgo transformador, dando énfasis al liderazgo pedagógico e incorporando también elementos del área de la administración y management.
- Pocos centros tienen provisión para directores nuevos y sólo algunos mantenían una oferta para directores experimentados.
- Existía un reconocimiento en alza de la idea del liderazgo distribuido y algunos centros ofrecían formación a otros directivos.
- Existía una diversidad en cómo estos programas se financian (autofinanciamiento, financiamiento público).
- La mentoría estaba establecida como una característica importante del desarrollo del liderazgo en muchos centros, y se identificaba un uso en aumento de las plataformas virtuales y las ICT.

Al mismo tiempo, el estudio identificó algunas tendencias de posible expansión hacia el futuro dentro de las que se contaban:

- La extensión en la incorporación de noción de liderazgo distribuido
- La integración de la preparación del liderazgo con las etapas de la carrera profesional
- El uso de un rango amplio de estrategias de aprendizaje y de tecnologías, incluyendo grupos de estudios y provisión virtual
- El uso de directores experimentados como formadores o facilitadores
- El reconocimiento del uso de teoría e investigación para mejorar la práctica
- La necesidad de los centros de liderazgo de patrocinar investigación que identifique y difunda buenas prácticas.

Fuente: Bush y Jackson (2002)

Ahora bien, la introducción de una institucionalidad centralizada de formación y desarrollo profesional de los líderes escolares constatada en distintos sistemas escolares no ha estado exenta de críticas y de discusiones sobre sus potenciales riesgos o amenazas. En esta línea, la revisión de literatura procedente principalmente de Inglaterra, pero también de Estados Unidos, Singapur y Australia, permite identificar los siguientes aspectos de preocupación:

- La cercanía de los centros de liderazgo con el gobierno –aun cuando gocen formalmente de un carácter independiente- se ha vislumbrado como un elemento crítico, que incorpora la amenaza de que las instituciones se conviertan en armas del mismo y sean sometidas a intereses políticos. A esto se suma, el riesgo de la sostenibilidad de las iniciativas frente a los cambios de gobierno o de las prioridades de la política educativa (Bush 2006; Clarke 2006; Thrupp 2005)
- La introducción de un enfoque de liderazgo único en el marco de las instituciones centralizadas ha sido establecido como un aspecto que promueve una homogenización de los directores y sus prácticas, que va en sentido contrario a la necesidad de mantener una heterogeneidad de estilos de dirección capaz de responder a la diversidad de contextos escolares y de proyectos educativos (Dimmock y Tan 2013)
- La centralización del enfoque formativo de los líderes escolares ha generado un impacto negativo en las universidades y/o tiende a ser vista como una amenaza o pérdida de poder de parte de estos proveedores (Bogotch, 2011; Brundrett, 2001; Bush 2006)
- El interés de los centros de liderazgo por avanzar en el desarrollo profesional de los directores a gran escala y con rapidez puede actuar en desmedro de la calidad y profundidad de la formación (Bush 2006)
- El aislamiento de los centros de liderazgo de la academia y/o la marginación de las universidades puede repercutir en una desvinculación de la formación con las teorías y la investigación en el área (Bush, 2006).

### **2.3 La formación de los líderes escolares en Chile**

Consistente con las tendencias internacionales, el tema del liderazgo directivo escolar se ha ido incorporando progresivamente a lo largo de la última década dentro de las políticas educativas de nuestro país, con la introducción de distintas iniciativas tendientes a fortalecer el liderazgo pedagógico, tal como se ilustra en el Recuadro 2.5.

### Recuadro 2.5. Marco de políticas orientadas al liderazgo directivo escolar de la última década

- Ley 19.979 (2004): introduce una redefinición de la función directiva, en la cual se establece que “la función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”, estableciéndose las atribuciones en el plano pedagógico de i) formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; ii) organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, y iii) adoptar las medidas necesarias para que los padres reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.
- Marco para la buena dirección (2005): introduce una especificación de la nueva función directiva, en la cual se identifican 4 dimensiones claves como es el liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia.
- Ley 20.006 (2005): hace obligatoria la concursabilidad de los directores de establecimientos municipales, acabando con los “directores vitalicios”
- Ley General de Educación (2009): consagra el foco en lo pedagógico del rol directivo, planteando dentro de los deberes del equipo directivo liderar los establecimientos y propender a elevar su calidad, desarrollarse profesionalmente, promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de las metas educativas, y cumplir y hacer respetar las normas de la escuela que conducen, añadiendo la función de la supervisión pedagógica en aula.
- Ley de Calidad y Equidad N° 20.501 (2011): avanza hacia la profesionalización de la selección de directores, al mismo tiempo que entrega mayores atribuciones y mejoras al status de la función directiva.
- Estándares indicativos de desempeño (2013): define las tareas y responsabilidades que deben abordar los directivos escolares, así como el nivel en que deben hacerlo. Servirán para guiar la acción de acompañamiento de la Agencia de Calidad a los establecimientos escolares.

Fuente: Nuñez, Weinstein y Muñoz (2012) e información complementaria reciente

Uno de los ámbitos menos abordado hasta ahora por las políticas orientadas al liderazgo directivo escolar en nuestro contexto corresponde al de la formación y desarrollo profesional de los directores, detectándose –a diferencia de las tendencias internacionales en sistemas escolares avanzados- la ausencia de una política de formación que integre las distintas etapas de la carrera directiva, y que se plantee en articulación con las funciones encomendadas en la normativa y estándares vigentes (Weinstein y Hernández, 2014). Hoy en día, la oferta de formación disponible en el país se concentra en la formación continua, sin existir oportunidades formativas a nivel de pre-servicio ni en la etapa de inducción. La formación es generalmente provista por universidades públicas o privadas, institutos profesionales y fundaciones, que carecen de una regulación centralizada de la calidad de sus propuestas (Muñoz et al., 2010).

No obstante la alta proporción de directores que disponen de una formación especializada en gestión o liderazgo escolar en comparación a otras latitudes (OECD, 2014), los estudios focalizados en el análisis de la oferta existente han detectado distintas debilidades, dentro de las cuales es posible plantear las siguientes: i) la baja priorización del apoyo técnico pedagógico y del desarrollo profesional de los docentes dentro de los contenidos de los programas; ii) la escasa relevancia de las competencias conductuales y habilidades personales de los directores en la malla curricular de los programas; iii) la limitada incorporación de metodologías prácticas, tales como aprendizaje entre pares, pasantías en centros escolares, o mentorías y tutorías; iv) la falta de especialización de los programas, los cuales en su gran mayoría se encuentran abiertos –sin distinciones- para todo tipo de participantes (integrantes de equipos directivos, profesores, directores en servicio) (Muñoz et al., 2010).

Ahora bien, un avance sustantivo introducido el año 2011 en este plano corresponde al lanzamiento del Plan de Formación de Directores de Excelencia (PFDE). Liderado por el CPEIP, este programa comprende una beca otorgada a docentes aspirantes a director o a directores en servicio que postulan a un concurso para obtener financiamiento para algunos de los programas seleccionados por la institución, los cuales incluyen magister, diplomados, pasantías y cursos, todos de máximo 12 meses de duración. La modalidad de selección de los programas integrantes del Plan exige que las instituciones postulantes desarrollen una propuesta formativa tendiente a desarrollar aquellos conocimientos y competencias básicas que la literatura ha señalado como fundamentales para directores de excelencia (aprender a establecer una dirección; aprender a desarrollar personas; aprender a rediseñar su organización escolar; aprender a gestionar el programa de enseñanza). A lo largo de sus tres primeras versiones (2011-2013), el PFDE ha formado a 2312 personas, con aproximadamente 25 programas seleccionados cada año (CPEIP, 2013). Hasta ahora, no se ha desarrollado ninguna evaluación de impacto de la participación en el programa en la calidad del liderazgo de los directores formados.

El escenario descrito hasta aquí permite relevar los distintos desafíos en materia de formación y desarrollo profesional de los directores existentes hoy en día en Chile. Dentro de éstos, se encuentran: i) generar mecanismos que permitan asegurar la calidad de la formación y el foco en el liderazgo pedagógico; ii) incorporar metodologías experienciales y de formación práctica; iii) entregar oportunidades de formación especializada y

consistente con las etapas de la carrera directiva (Muñoz et al., 2010), a lo que se suma iv) promover el seguimiento y evaluación permanente de las iniciativas introducidas. En un plano mayor, se sitúa el desafío de asegurar una articulación entre las distintas dimensiones de las políticas orientadas al fortalecimiento del liderazgo directivo, asegurando la coherencia interna, en este caso, entre la formación y los estándares profesionales, así como también con la selección, evaluación y carrera directiva (Weinstein y Hernández, 2014).

### **3 Experiencias internacionales de centros de liderazgo escolar**

En esta sección, se presentan los informes de caso de las 5 experiencias internacionales de centros de liderazgo escolar revisados a lo largo del estudio.

#### **3.1 National College for Teaching and Leadership (Nctl), Inglaterra**

##### **3.1.1 Historia de la iniciativa**

El National College for Teaching and Leadership (NCTL) tiene como antecedente directo la creación del National College for School Leadership (NCSL) por parte del gobierno laborista de Tony (1997-2007) el año 2000.

La instalación del NCSL fue la culminación de la evolución y los cambios históricos que ya venían aconteciendo en Inglaterra en el ámbito de la preparación y desarrollo del liderazgo directivo escolar. Siguiendo a Bolam (2004), el desarrollo histórico de esta área ha tenido tres fases principales: la primera, denominada “*ad-hoc provision*”, se inicia en los años 60s con la organización de cursos especializados provistos por las autoridades locales o instituciones de educación superior, los cuales se amplían a partir de los 70s y en las décadas posteriores, incluyendo a programas de magíster y doctorados; la segunda, denominada “*coherencia y coordinación*” (70s a 90s), se caracteriza por el inicio de una preocupación del gobierno por la calidad de la oferta formativa, dando paso a diversas iniciativas centralizadas como el “One Term Training Opportunities” (OTTO) y en los

años 90s a la instalación de programas nacionales afiliados a la Teacher Training Agency (TTA), que introdujo una estructura de provisión en los distintos momentos de la carrera directiva, varios de los cuales son después asumidos por el NCSL; finalmente, la tercera fase se inicia con el lanzamiento del NCSL como un organismo público e independiente, financiado por el Departamento de Educación. El lanzamiento de este centro se entrelaza con la prioridad entregada por el gobierno laborista de ese entonces a la educación, al foco en el fortalecimiento de las capacidades de los profesores y directores como parte de su estrategia para elevar los estándares de la educación y a la disposición a invertir en el área.

Al momento de su instalación y hasta fines de la primera década del 2000, el NCSL tenía 4 objetivos centrales: i) proveer un foco nacional para el desarrollo del liderazgo escolar, la investigación y la innovación; ii) ser una fuerza conductora del liderazgo de clase mundial en las escuelas y la comunidad; iii) proveer apoyo y ser una fuente de recursos para los líderes escolares y iv) estimular el debate nacional e internacional en asuntos relacionados al liderazgo.

La asunción al poder del gobierno de la Coalición en 2010 marca un hito en la trayectoria del NCSL, con la introducción de diversos cambios, dentro de los que destacan los siguientes:

- I. El año 2012, el NCSL transita desde un Non Departmental Public Body, vale decir, una institución independiente del Departamento de Educación con financiamiento público hacia una Executive agency del Departamento de Educación, financiada y dependiente directamente del gobierno.
- II. En el periodo 2012-2013, el NCSL reduce el 38% de su personal y 29% de su presupuesto
- III. En el mismo periodo, el gobierno introdujo un cambio en el foco de sus actividades, desde la centralización y provisión de apoyo directo a los directores hacia un enfoque descentralizado en el cual el NCSL desarrolla los contenidos mínimos de los programas, entrega licencias a proveedores regionales y vela por el aseguramiento de la calidad de la oferta, al mismo tiempo que amplía su alcance a otros actores escolares
- IV. Finalmente, en abril 2013, el NCSL se fusiona con la Teaching Agency, deviniendo el National College for Teaching and Leadership (NCTL).

### 3.1.2 *Arquitectura institucional*

Actualmente, el NCTL es una agencia ejecutiva del Departamento de Educación, de alcance nacional, con sede en 4 ciudades de Inglaterra: Londres, Nottingham, Coventry y Manchester.

#### 3.1.2.1 *Gobernanza*

En tanto agencia dependiente del Departamento de Educación, el NCTL es supervisado por el *permanent secretary* de la institución que lo cobija, quien tiene el rol de asegurar el uso eficiente de recursos, la alineación del centro con la política del departamento y del gobierno, y la adecuación del manejo financiero y de los procedimientos de la institución a los estándares gubernamentales. Al mismo tiempo, la labor del NCTL es apoyada y controlada por el director general de la oficina de Education Standards del Departamento de Educación, actor con el cual se acuerda el presupuesto, los objetivos estratégicos de largo plazo y anuales, la performance estratégica y sus indicadores de impacto, velando asimismo por la articulación con la política del Departamento.

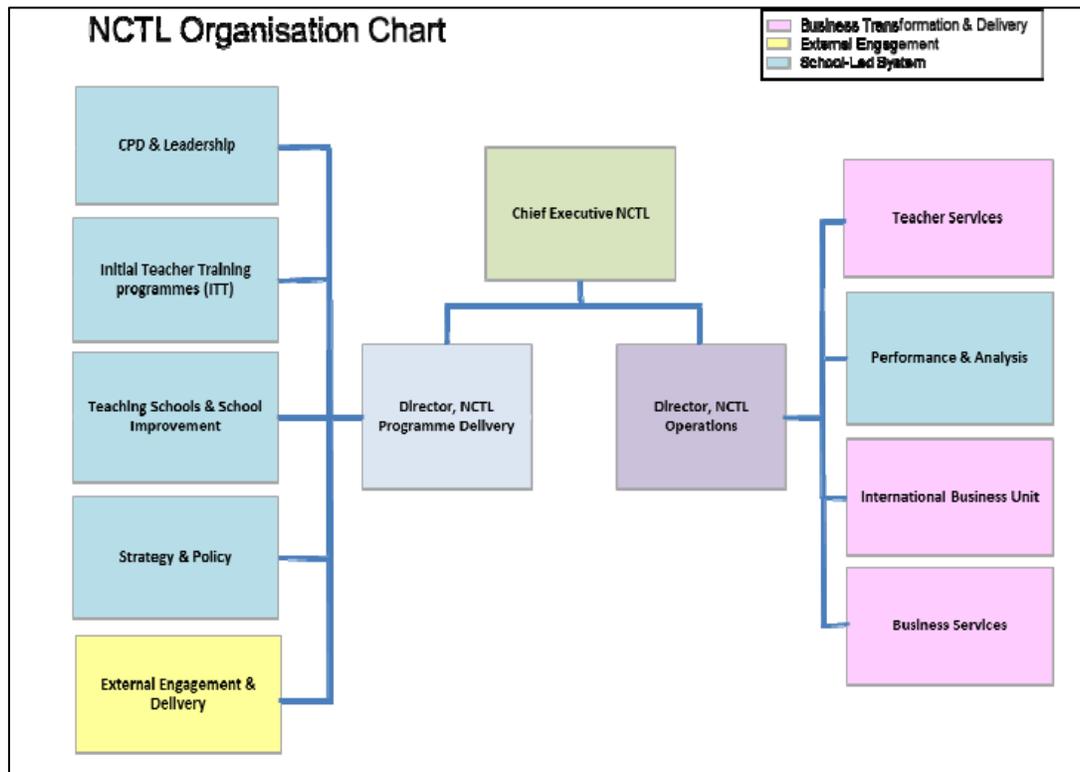
Los arreglos de la gobernanza, accountability y operaciones de la agencia se establecen en un marco de acción, acordado entre el Secretary of State, el director general de la oficina de Education Standards y el CEO de la institución. Anualmente, asimismo, la Agencia desarrolla un plan de negocios y un reporte de rendición de cuentas financieras y de sus actividades. En tanto agencia ejecutiva del Departamento de Educación, estas cuentas se consolidan en las cuentas de recursos publicadas por éste último.

#### 3.1.2.2 *Diseño organizacional*

El manejo y operaciones del NCTL es liderado por un director ejecutivo (CEO), elegido en base a los principios del servicio civil, con la responsabilidades de implementar la política ministerial, preparar el plan de negocios anual de la agencia, gestionar la institución de manera eficiente y costo-efectiva, manejar el staff con liderazgo, asegurar la planificación financiera, reportar regularmente al *permanent secretary* y al ministro sobre la performance, finanzas, riesgos y planificaciones, informar los elementos de preocupación, y asegurar que la agencia y sus proveedores cumplan la legislación.

Al año 2014, el NCTL se organiza en 9 divisiones, como se muestra en el esquema que sigue:

**Recuadro 3.1. Organigrama de la institución**



*3.1.2.3 Financiamiento y presupuesto*

El NCTL es financiado por el Departamento de Educación del gobierno inglés. Antes del cambio de gobierno el año 2010 y bajo la figura anterior del NCSL, el presupuesto anual (2009-2010) era de US\$210.204.800 (traducido a dólares americanos). Este presupuesto fue drásticamente reducido a aproximadamente, US\$127.739.840 en el periodo 2012-2013. Hoy en día, luego de su fusión con la Teaching Agency, el NCTL tiene un presupuesto anual para el periodo 2014-2015 de US\$805.241.229.

Este monto se desglosa en los siguientes ítems:

- costos administrativos US\$31.205.711
- costos programas US\$774.035.518

- costo de capital US\$0

### **3.1.3 Enfoque y objetivos**

En la actualidad, el NCTL tiene dos objetivos estratégicos centrales: i) mejorar la calidad del personal educativo y ii) ayudar a las escuelas a que se apoyen entre ellas para mejorar, los que se traduce en los siguientes objetivos específicos:

- I. Asegurar la oferta y mejorar la calidad del personal educativo.
- II. Asegurar la oferta de directores y líderes escolares, y mejorar la calidad del liderazgo de escuelas y academias.
- III. Apoyar a los directores, directores y líderes de la educación inicial en liderar la mejora de todas las escuelas.

El cambio en los objetivos fundamentales del NCSL se vincula estrechamente a las prioridades del nuevo gobierno que en su *White Paper* (2010) estipulan a la enseñanza y al liderazgo como los principales factores en determinar la calidad educativa. En este marco, los lineamientos de acción incluyen el desarrollo de una estrategia y enfoque –plasmado en su modelo de provisión actual- que se propone potenciar un sistema escolar con la capacidad de auto-promover su mejora, mediante el diseño de un modelo en que las escuelas y líderes destacados del país tomen mayores responsabilidades en promover la mejora escolar dentro del sistema y en la formación de los actores claves.

### **3.1.4 Actividades ejecutadas**

El NCTL realiza, hoy en día, 3 actividades centrales, como es i) la definición de un currículum formativo y de programas de desarrollo profesional para directivos escolares – ejecutados de manera externa-, ii) investigación, y iii) la provisión de recursos de apoyo para los líderes educativos.

#### **3.1.4.1 Actividades de formación**

Tradicionalmente, el NCSL se ha caracterizado por ofrecer una oferta formativa para los líderes escolares en distintas etapas de su carrera directiva según se establece en el Leadership Development Framework (NCSL, 2002). Hoy en día. La institución ha definido el currículum formativo de distintos programas de desarrollo profesional, los

cuales son ejecutados de manera descentralizada por parte de proveedores externos (ver sección 5).

#### *3.1.4.2 Actividades de investigación*

Desde su origen en tanto NCSL, la institución ha liderado la investigación en el tema a nivel nacional, siendo el principal financista de los estudios desarrollados por académicos del país.

#### *3.1.4.3 Recursos y materiales de apoyo para líderes escolares*

El NCTL mantiene una comunidad online y un sitio web con recursos de aprendizaje y material de apoyo. La comunidad online incluye 3 secciones: discusiones del National College, en la cual se discuten temáticas de interés y se pueden realizar preguntas a expertos; grupos diferenciados según el cargo directivo en la cual se puede colaborar con otros líderes en grupos online; y finalmente una sección para realizar preguntas abiertas a otros pares y miembros de la red. Adicionalmente, el sitio web incluye recursos dentro de los que destacan publicaciones de liderazgo y buenas prácticas para líderes, así como investigaciones relacionadas a la temática. Este sitio y la comunidad online se encuentran actualmente en un proceso de cambio.

#### *3.1.5 Oferta formativa*

El NCTL ha definido 3 tipos de programas de formación: programas de desarrollo profesional para líderes escolares, programas para gobernadores de las escuelas, y programas de liderazgo sistémico.

##### *3.1.5.1 Programas de desarrollo profesional para líderes escolares*

La oferta programática en esta línea incluye centralmente 3 programas de cualificaciones para líderes escolares en distintos niveles, formulados en base a un currículum de liderazgo modular –lanzado el año 2012-, que ofrece oportunidades flexibles de desarrollo profesional, que culminan con una certificación (no habilitante) por parte del NCTL. Los 3 programas claves en esta línea son los siguientes:

- *National Professional Qualification for Middle Leadership (NPQML)*, abierto para individuos con responsabilidad en liderar equipos dentro de las escuelas, como los líderes de nivel, de áreas curriculares, de servicios pastorales, de materias o los jefes de departamentos. Tiene 12 meses de duración en promedio (o entre 6-18 meses dependiendo de la experiencia y compromisos del participante). Se requieren completar 2 módulos esenciales, un módulo electivo y una evaluación final. Cada módulo abarca 50 horas, incluyendo 20 horas de formación práctica en la escuela, además de encuentros de pares, lectura y reflexión, y aprendizaje online.
- *National Professional Qualification for Senior Leadership (NPQSL)*, abierto para quienes están en roles de liderazgo con responsabilidades en la escuela, que no aspiran a ser directores, como los middle leaders experimentados, los subdirectores, los coordinadores de educación especial, los profesores con habilidades avanzadas. Tiene 12 meses de duración en promedio (o entre 6-18 meses dependiendo de la experiencia y compromisos del participante). Se requieren completar 2 módulos esenciales, un módulo electivo y una evaluación final. Cada módulo abarca 50 horas, incluyendo 20 horas de formación práctica en la escuela, además de aprendizaje entre pares y facilitado, lectura y reflexión, y aprendizaje online.
- *National Professional Qualification for Headship (NPQH)*, abierto a quienes están altamente motivados a ser directores, que hayan postulado a cargos directivos en los últimos 12-18 meses y listos para sumir el puesto cuando se gradúen. Tiene una duración de entre 6-18 meses, incluyendo una pasantía a una escuela distinta por mínimo 9 días, completar 3 módulos esenciales y 2 módulos electivos, y una evaluación final.

El currículum formativo de estos 3 programas y su interrelación se presenta en el siguiente esquema:

**Recuadro 3.2. Currículum formativo de los programas de desarrollo profesional para directivos escolares**

			<b>Educational excellence modules</b>	<b>Operational management modules</b>	<b>Strategic leadership modules</b>	
	Level 4	Leading beyond an organisation	The National College will work with the profession to develop the modules for these levels during the autumn term 2012.			
	Level 3	Leading an organisation				
<b>NPQH</b> 3 essential and 2 elective modules	<b>Level 3</b>	<b>Aspiring to lead an organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leading and improving teaching</li> <li>Curriculum development</li> <li>Leading inclusion: achievement for all</li> <li>Closing the Gap</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leading an effective school</li> <li>Using data and evidence to improve performance</li> <li>Leading staff and effective teams</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Succeeding in headship</li> <li>Leading change for improvement</li> <li>Leading in diverse contexts</li> <li>School improvement through effective partnerships</li> <li>Free school leadership:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Community premium</li> <li>Freedoms and constraints</li> </ul> </li> </ul>	
<b>NPQSL</b> 2 essential and 2 elective modules	<b>Level 2</b>	<b>Leading beyond a team within an organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Closing the Gap</li> <li>Improving the quality of teaching</li> <li>Research and development in teaching</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Effective whole school management</li> <li>School self evaluation</li> <li>Leading professional development</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Succeeding in senior leadership</li> <li>Leading change for improvement</li> <li>Leading in a diverse system</li> <li>Effective partnership working</li> </ul>	
<b>NPQML</b> 2 essential and 1 elective modules	<b>Level 1</b>	<b>Leading a team within an organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leading teaching</li> <li>Leading inclusion: achievement for all</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Managing systems and processes</li> <li>Leading an effective team</li> <li>Leading and developing staff</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Succeeding in middle leadership</li> <li>Leading change for improvement</li> <li>Leading in a diverse system</li> </ul>	

The first three levels of the modular curriculum will be available from autumn 2012. Over time, the modular curriculum will replace many of our more traditional, structured programmes.

**Key**  
The essential modules are highlighted in **bold**

Fuente: Sitio web NCTL

### 3.1.5.2 *Programa para gobernadores de las escuelas*

Adicionalmente, la oferta programática del NCTL incluye programas para integrantes de las juntas de las escuelas, dentro los que se incluyen las siguientes iniciativas:

- *Chairs of governors' leadership development programme*, orientado a quienes aspiran a ser presidentes de la junta escolar, son nuevos en el rol o son presidentes experimentados. El programa cuenta de 3 unidades, que se focalizan en el rol del presidente en liderar con efectividad la junta y la gobernanza de la escuela, y en conducir el cambio y mejora continua. Cada unidad incluye un workshop con pares, oportunidades de reflexionar sobre la práctica de liderazgo, actividades de mejora basadas en la escuela, acceso a un mentor, aprendizaje online, y un diagnóstico de liderazgo online para guiar el desarrollo del curso.
- *Workshops para miembros de la junta escolar*, que incluyen 3 actividades de 3 horas de duración en los siguientes temas: entendiendo y usando performance-related pay, entendiendo y usando RAISE online para mejorar los resultados de la escuela y mejorando la eficiencia financiera de la escuela.
- *Clerks to governing bodies training programme*, abierto para secretarios de las juntas escolares nuevos o experimentados, de 35 horas de duración y que tiene el propósito de desarrollar las habilidades para apoyar a la junta escolar, incluyendo sesiones presenciales, aprendizaje online, trabajo grupal y reflexión personal.

### 3.1.5.3 *Programas de liderazgo sistémico*

Finalmente, el NCTL ofrece diversos programas de carácter sistémico, que se basan en el apoyo de directores o directivos exitosos y de calidad a escuelas en circunstancias desafiantes o de bajos resultados académicos, dentro de los que están:

- *National Leaders of Education (NLE)*, en que directores exitosos apoyan a escuelas en circunstancias desafiantes además de liderar la propia, con el objetivo de mejorar la capacidad de liderazgo de otras escuelas para la mejora de sus estándares. El trabajo en cada centro escolar varía pero se espera que sea de 3-4 días por semana por 2 o más años. Se provee un workshop de inducción a los NLE y se ofrece participar en grupos de liderazgo local para compartir experiencias.

- *National Leaders of governance*, en que presidentes de las juntas escolares experimentados y exitosos apoyan a presidentes de otras escuelas. Éstos permanecen en el rol 2 años y se espera que provean 10 días de apoyo cada año. El programa incluye un evento de inducción.
- *Local leaders of education (LLE)*, en que un director de una buena escuela y con experiencia en mentoría y coaching apoya mediante esta vía a un director de una escuela en circunstancias desafiantes, con el objetivo es mejorar la capacidad de liderazgo de la escuela para ayudarla a subir sus estándares. Puede durar de 6 meses a 3 años.
- *Specialist leaders of education*, en que un líder middle o senior apoya a otras escuelas. Se focalizan en desarrollar la capacidad de liderazgo, apoyando a desarrollar a otros líderes para que adquieran habilidades y puedan mejorar la práctica en sus escuelas. Esto se puede hacer uno a uno o en grupos y puede incluir actividades como análisis de datos, coaching, facilitación, planificación conjunta. El rol dura 4 años y el proceso incluye un día de training obligatorio y otros alternativos, y acceso a apoyo y formación permanente.

#### 3.1.5.4 *Ejecución de los programas de desarrollo profesional*

Bajo el esquema actual, los programas de desarrollo profesional para líderes escolares son provistos y ejecutados por 33 licencias regionales del país entregadas por el NCTL, que incluyen a 9 teaching schools, 9 escuelas, 4 organizaciones de caridad, 6 universidades y 2 empresas. Estas licencias se entregan para desarrollar los módulos curriculares definidos de manera central pero con flexibilidad y ajuste a las realidades y necesidades territoriales. Las licencias tienen la atribución de seleccionar a los directivos participantes. Hacia el futuro, se proyecta que estos programas sean ejecutados exclusivamente por las Teaching Schools (ver sección 6). Todos los proveedores licenciados son seguidos anualmente bajo un proceso de revisión de su calidad, que incluye 3 áreas, como es el liderazgo y manejo de la alianza, la calidad de la provisión y los resultados de los participantes.

Todos los programas son auto-financiados por los participantes, con costos que dependen de cada proveedor, existiendo becas para un número limitado de directivos de escuelas públicas provistas por el NCTL, y oportunidades de descuentos o beneficios a criterio de cada licencia.

### Recuadro 3.3. Ejemplos de licencias para el desarrollo profesional de líderes escolares

Una de las licencias entregadas en la zona noreste de Inglaterra corresponde a la North East Teaching Schools Partnership. Se trata de una alianza entre teaching schools de distintas partes de la región, cuyos integrantes fundacionales son 6 escuelas y la School of Education, Communication and Language Sciences de la Universidad de Newcastle. Esta alianza provee los 3 programas del currículum del NCTL, bajo un enfoque que incluye 4 elementos centrales: i) amplitud de apoyo regional (la alianza está formada por escuelas de excelencia de primaria y secundaria de la región); ii) mejores prácticas reales (todos los cursos fueron desarrollados por líderes de las escuelas participantes, por lo que contienen la experiencia y mejores prácticas establecidas por los líderes reales en roles de liderazgo actuales); iii) liderazgo probado (todos los programas son provistos por líderes en servicio y de sistema); iv) accesibilidad para profesores (los cursos se estructuran de forma tal de minimizar el tiempo fuera del aula y maximizar el aprendizaje en el lugar de trabajo, la lectura, el coaching y el aprendizaje online).

Una de las licencias entregadas en Londres corresponde al Institute of Education: Leadership Colab, que corresponde a una alianza entre el Institute of Education de la Universidad de Londres y escuelas de excelencia. Esta alianza provee los 3 programas del currículum del NCTL, además de otras actividades formativas para directores. La oferta programática es flexible y está basada en la investigación y contextualización de los módulos. Además, todos los programas son ejecutados por directores o líderes senior de las escuelas en servicios, por facilitadores con experiencia, contando además con la contribución de académicos del IOE.

Una de las licencias entregadas en la zona sureste de Inglaterra corresponde a The Thames Valley Schools Partnership, formada por una alianza entre teaching schools de la zona, el Buckinghamshire Learning Trust y Brunel University, para proveer el currículum de liderazgo del NCTL. Los programas se desarrollan bajo un enfoque que ofrece: i) desafío y apoyo mediante coaching; ii) un facilitador; iii) oportunidades para trabajar y ganar experiencia en distintas escuelas; iv) aprendizaje colaborativo con pares; v) un enfoque reflexivo y evaluativo del aprendizaje. Estos programas son ejecutados por coaches formados y con experiencia en liderar escuelas, trabajando con NLE, LLE o líderes consultores.

De otro lado, los líderes formadores de los programas de carácter sistémico son reclutados por el NCTL siguiendo estrictos criterios de elegibilidad, que privilegian la experiencia y excelencia. A modo de ejemplo, los criterios para ser elegido como un National Leader of Education (NLE) y Local Leader of Education incluyen:

**Recuadro 3.4. Criterios de elegibilidad de los NLE y LLE**

Criterios de elegibilidad NLE	Criterios de elegibilidad LLE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser juzgado como un director en servicio de excelencia, con al menos 3 años de experiencia en el cargo</li> <li>• Tener la expectativa de permanecen en la escuela actual por al menos 2 años más desde la designación</li> <li>• Ser responsable de una o más escuelas que tengan los criterios de National Support Schools – esto es ser considerada como de excelencia, mostrar altos niveles consistentes de performance de sus alumnos y progreso o continua mejora en los últimos 3 años, estando sobre los estándares nacionales, y tenencia de líderes senior y middle que tengan una probada trayectoria y capacidad</li> <li>• Tener el apoyo de la junta escolar y de un profesional educativo senior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener al menos 3 años de experiencia como director</li> <li>• Ser juzgado por la Ofsted como “good”</li> <li>• Tener la expectativa de permanecer en la escuela actual por al menos 2 años más desde la designación</li> <li>• Ser responsable de una o más escuelas que hayan sido evaluadas como “good” por la Ofsted, que muestren altos y consistentes niveles de performance o de mejora continua durante los últimos 3 años, estar sobre los estándares mínimos, tener líderes senior con capacidad de trabajar con otras escuelas</li> <li>• Tener el apoyo de la junta escolar y de la autoridad local o de un profesional educativo senior</li> <li>• Demostrar que tiene experiencia proveyendo apoyo como coach o mentor a otro director o miembro del staff de una escuela distinta a la propia</li> <li>• Compromiso temporal</li> </ul>

Fuente: Sitio web NCTL

*3.1.5.5 Metodologías de formación*

Tradicionalmente, el NCSL se había caracterizado por el uso de enfoques metodológicos de formación mixtos, que combinan encuentros presenciales, actividades virtuales y proyectos en las escuelas, con una predominancia del uso de las experiencias de los propios directores en servicio y del aprendizaje entre pares en el apoyo hacia el desarrollo profesional. Este enfoque es visible en el establecimiento de métodos de coaching, mentoría y redes o grupos de directivos, ampliamente extendidos en su oferta programática.

Hoy en día, sin dejar su característica histórica, el NCTL ha enfocado su estrategia metodológica en el apoyo entre escuelas y líderes del sistema, bajo metodologías de carácter experienciales, la indagación reflexiva y el apoyo entre pares. Así, los requisitos para los proveedores de los programas formativos es que desarrollen sus oferta siguiendo las características distintivas de la institución como i) el desarrollo de liderazgo en el lugar de trabajo, haciendo trabajo real; ii) el desafío y apoyo mediante un coach; iii) la entrega de recursos de aprendizaje de alta calidad basados en investigación y evidencia; iv) el aprendizaje desde y con pares creíbles; y v) la potenciación de oportunidades para

reflexiones estructuradas. De esta manera, cada licencia recluta a su personal formador, potenciando y manteniendo el aprendizaje entre pares y el uso de directores o directivos de escuelas en servicio o líderes de sistema para apoyar el desarrollo profesional de los participantes.

### **3.1.6** *Vínculos inter-institucionales*

El principal vínculo inter-institucional que mantiene el NCTL hoy en día es con los proveedores de formación licenciados para esta tarea. Así, como se ha venido señalando, en el modelo actual de provisión, la institución está articulada con proveedores regionales, que obtienen licencias para desarrollar la oferta formativa dentro de las cuales se incluyen a escuelas, a algunas universidades, fundaciones y empresas educativas, y a las Teaching Schools. Éstas últimas corresponden a escuelas de excelencia, que trabajan con otros actores, para proveer training y desarrollo de alta calidad para los educadores. Para ser reconocidas en esta categoría, las escuelas deben tener un reconocimiento de su excelencia por parte de la Ofsted, proveer evidencia de alianzas exitosas, mostrar liderazgo de excelencia y una historia de mejora escolar, tener un director de excelencia con al menos 3 años de experiencia, y tener un equipo de liderazgo con las capacidad de liderar las 6 áreas claves del rol. Estas escuelas pueden además formar alianzas con otras escuelas, universidades, academias, autoridades locales, diócesis u organizaciones del sector privado. Hacia el 2016, se proyecta tener una red operativa de 600 Teaching Schools a cargo de la formación de los profesionales de la educación.

El NCTL ha potenciado, además, la vinculación con las instituciones de educación superior –más allá de su rol como proveedores- mediante la posibilidad de que los programas de desarrollo profesional que se ofrecen acrediten créditos para magísteres ofrecidos por las casas de estudios.

Finalmente, la institución mantiene relaciones con académicos en el área del liderazgo del país que apoyan y desarrollan el área de investigación.

### **3.1.7** *Resultados y evidencia de impacto en el liderazgo escolar*

A lo largo de su trayectoria, el NCSL / NCTL ha realizado permanentes esfuerzos por evaluar los resultados de sus programas formativos, mediante la subcontratación de

estudios a académicos de alto prestigio del país. No obstante, la mayoría de las investigaciones analizan los resultados de los programas a partir del auto-reporte de los directivos, mediante encuestas o estudios de casos, de los propios participantes, sin identificarse estudios sistemáticos del impacto en las prácticas de liderazgo de los directivos en sus escuelas. Más allá de lo anterior, las evaluaciones han arrojado resultados y beneficios altamente positivos para los participantes y las escuelas que lideran.

Dentro de los principales estudios en esta materia destacan:

- Respecto de los programas de líderes sistémicos: la reciente publicación *System leadership supported schools: impact analysis. Evaluation and performance (NCTL, 2013)* reporta que las escuelas apoyadas por un líder de sistema en 2010/2011 mejoran su performance promedio más que el grupo de control, en la evaluación estandarizada de 4º básico. De igual forma, en promedio, las escuelas apoyadas por un líder de sistema en 2010/2011 mejora su performance en este nivel un 2,6% más que el grupo de control entre 2010 y 2012. Similares resultados se habían obtenido en el marco del NCSL por Hill y Mathews (2008) en su evaluación del NLE, obteniendo que este programa i) ha apoyado a un número significativo de escuelas a salir del grupo de “special measures” de la Ofsted y la mayoría muestra una marcada mejora en la prueba GSCE.
- Respecto de programas de desarrollo profesional para líderes escolares: el estudio *Making the difference (NCSL, 2010)* muestra que los participantes en el NPQH estiman en un 95% que como resultado del programa son mejores líderes y más efectivos y que el programa los preparó para el rol, mostrando un alto beneficio en su mayor autoconciencia como líderes y en una clara identificación de sus fortalezas y áreas de mejora; el estudio *Evaluating the individual and combined impact of national leadership programmes in England: perceptions and practices (Brundrett, 2006)*, obtiene que los directores valoran los programas nacionales, manifiestan una percepción favorable del impacto en sus prácticas e involucramiento en las escuelas, permitiendo el desarrollo del pensamiento estratégico, la oportunidad de reflexionar sobre el rol y el liderazgo, la comprensión de las necesidades del staff, la confianza y distribución del liderazgo en las escuelas; la investigación *Outcomes of in-school leadership development*

*work* (Simkins et al., 2009) revela resultados positivos de los programas, especialmente en el desarrollo personal de los participantes, en el fortalecimiento de las capacidades de las escuelas, la carrera directiva y los resultados de los alumnos; finalmente, el estudio *The impact of school leadership development: evidence from new visions programme for early headship* (Bush et al., 2006) da cuenta de una alta satisfacción de los directores participantes, de un impacto en la confianza y desarrollo personal de los líderes y de cambios orientados al liderazgo efectivo en sus conocimientos, habilidades y disposiciones, así como mejoras en sus prácticas de liderazgo, el liderazgo distribuido, un mayor foco en el liderazgo para el aprendizaje y en la organización escolar.

### 3.1.8 *Articulación con otras políticas hacia los directores escolares*

A lo largo de su historia, el NCSL –hoy NCTL- ha liderado importantes ámbitos de la política hacia los directores/directivos escolares del país. Dentro de éstos, destacan:

- La creación de estándares de desempeño profesional para directores escolares: éstos fueron introducidos el año 2004 por el NCSL, con el propósito de proveer un marco para el desarrollo profesional y acciones de los directores, siendo claves en los programas históricamente desarrollados por la institución. El instrumento incluye 6 áreas claves que representan en su conjunto el rol del director. Las áreas son: *i) shaping the future; ii) leading learning and teaching; iii) developing self and working with other; iv) managing the organisation; v) securing accountability y vi) strenghtening community*. En cada una de ellas, se definen los conocimientos, cualidades profesionales y acciones requeridas para alcanzar los propósitos identificados. En abril del presente año, el gobierno comunicó que éstos estándares serán revisados y actualizados, buscando reflejar la mayor diversidad del sistema escolar, buscando establecer un nuevo set que sean claros y fáciles de entender, puedan ser usados en la evaluación de los directores, conduzcan el desarrollo profesional de los aspirantes al cargo y directores en servicio, inspiren confianza en los directores y se focalicen en los elementos claves de la calidad y el liderazgo sistémico. Estos estándares se encuentran actualmente en proceso de revisión y reformulación.

- El establecimiento de un *Leadership Development Framework*: este instrumento se introdujo el año 2002 e introduce 5 etapas de la carrera directiva, con el propósito de focalizar las oportunidades de desarrollo profesional, dentro de las que están: i) emergent leadership –cuando un docente está comenzando a tomar responsabilidades de liderazgo y muestra una aspiración a convertirse en director; ii) established leadership –cuando un asistente o vice director son líderes experimentados que han decidido no convertirse en directores; iii) entry to headship –cuando un líder experimentado se prepara y/o está en la etapa de inducción al cargo en una escuela; iv) advanced leadership –etapa en la cual los líderes escolares maduran en el rol, buscan ampliar sus oportunidades y actualizar sus habilidades; y v) consultant leadership –el punto en un líder experimentado y capaz está listo para entregarle algo a la profesión, adoptando responsabilidades como formador o mentor. Este instrumento ha sido parte fundamental de la oferta formativa diferenciada que entrega la institución.
- Finalmente, la oferta formativa del NCSL entre 2009-2012 estaba articulada con la selección y habilitación de directores. Así, el programa NPQH creado el año 1997 para preparar a los directores antes de asumir el cargo se volvió obligatorio y requisito para ser elegido y ostentar el cargo de director en el sector público en dicho periodo, existiendo por tanto una alineación entre el NCSL y el reclutamiento de directores. El año 2012, sin embargo, el NPQH se vuelve voluntario y es decisión de la junta de la escuela definir el perfil del candidato y si se solicita o no haber completado esta cualificación.

**Recuadro 3.5. Contexto de políticas hacia los directores escolares**

<b>Criterios de elegibilidad de directores escolares</b>	Para iniciarse como director de una escuela pública es preciso tener título docente. Hasta el año 2012, los aspirantes al cargo debían completar el NPQH (Pont et al, 2008). Actualmente, esta cualificación no es un requisito de elegibilidad.
<b>Proceso de selección</b>	El proceso de selección es liderado e implementado de manera descentralizada por cada gobierno escolar, en base a las orientaciones definidas por el Departamento de Educación. El NCSL ha desarrollado documentos de apoyo con lineamientos para que los organismos de gobierno escolar definan al candidato ideal y ejecuten este proceso (Pont et al, 2008).
<b>Procesos de evaluación</b>	Se realiza una evaluación anual de desempeño de los profesores y directores basado en orientaciones establecidas por el Departamento de Educación. Los responsables de la evaluación al director son los miembros del gobierno escolar. Dentro de los criterios, puede considerarse el desempeño de los alumnos o las evaluaciones previas. (Pont et al, 2008). No existen bonificaciones automáticas como resultado de la evaluación pero los gobernadores pueden realizar recomendaciones basándose en la excelencia del director.
<b>Carrera directiva</b>	El NCSL desarrolló una estrategia de desarrollo del liderazgo en la cual se definen 5 etapas de la carrera directiva. Cada etapa tiene una gama de oportunidades de desarrollo relacionadas con la formación inicial, de inducción y formación continua para directores y otros líderes (liderazgo distribuido).

## 3.2 Australian Institute for Teaching and School Leadership (Aitsl), Australia

### 3.2.1 *Historia de la iniciativa*

El Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) es establecido por el gobierno nacional de Australia en enero del año 2010, con sede en tres ciudades: Melbourne, Camberra y Brisbane<sup>1</sup>.

Hacia inicios del 2000, no existía en Australia un sentido nacional de colaboración en la preparación, desarrollo y apoyo a los directores escolares, existiendo variaciones en las iniciativas estatales destinadas a esta materia. Para hacer frente a lo anterior, desde el año 2001, se comenzaron a generar instancias centralizadas dirigidas a establecer un diálogo profesional entre las organizaciones de directores escolares para explorar los desafíos y oportunidades en este ámbito, buscando potenciar una agenda orientada a: i) generar un compromiso nacional para iniciar una discusión en el tema; ii) establecer un actividad nacional de cooperación para facilitar la comunicación y coordinación en esta materia; iii) establecer un marco conceptual común para el desarrollo y apoyo hacia los directores, y iv) conformar nuevas alianzas y redes para fortalecer el rol de los directores en la mejora de los resultados de los estudiantes. Estas iniciativas se sustentaron, en ese momento, en *the Adelaide Declaration on the National Goals of Schooling for the 21th century*, firmada en 1999 por el *Ministerial Council on Education, Employment, Training and youth Affairs* (MCEETYA)- institucionalidad responsable de la colaboración y coordinación entre el gobierno central y los estados- que proveyó un marco para las iniciativas de mejora escolar en el país, incluyendo el fortalecimiento del liderazgo escolar (Clarke, 2006).

En dicho contexto, y buscando responder a los objetivos subrayados por la agenda de discusión, el gobierno Australiano fundó el año 2004 el National Institute for Quality Teaching and School Leadership (NIQTSL), con sede en Camberra, en el campus de la Australian National University. Este organismo tenía 4 funciones centrales: i) desarrollar e implementar estándares nacionalmente acordados de enseñanza y liderazgo para

---

<sup>1</sup>Esta última oficina fue cerrada en marzo 2013.

propósitos de acreditación; ii) facilitar y coordinar los cursos de desarrollo profesional, y proveer aseguramiento de la calidad de los mismos; iii) iniciar y apoyarse en investigación para fortalecer el rol directivo; iv) proveer a los profesores y directores con una voz nacional y la habilidad de influir en la agenda nacional profesional. El año 2005, esta institución pasa a ser Teaching Australia – Australian Institute for Teaching and School Leadership, con los propósitos de: i) apoyar y fortalecer la calidad de la enseñanza y liderazgo en Australia, ii) fortalecer y avanzar en la profesión docente, y iii) desarrollarse como un cuerpo nacional para la profesión docente. Finalmente, el 2010 la institución se transforma en el AITSL, asumiendo parte de los avances en las distintas líneas desarrollados con anterioridad por el Teaching Australia.

### **3.2.2** *Arquitectura institucional*

El AITSL es una compañía pública, centralizada y de alcance nacional, que opera bajo el Commonwealth Corporation Act 2001, y está sujeta al Commonwealth Authorities and Companies Act 1997.

#### **3.2.2.1** *Gobernanza*

El instituto fue fundado por el gobierno de Australia, pero es gestionado de manera independiente por una junta directiva, con autoridad para tomar decisiones y con la responsabilidad de delinear la dirección estratégica del centro y de manejar sus operaciones. Esta junta cuenta con representación de los principales actores vinculados al tema educativo, incluyendo dentro de sus integrantes a un presidente y vice-presidente – ambos nominados por el gobierno Australiano- y a individuos del sector de escuelas católicas e independientes, de los sindicatos docentes, asociaciones de directores, autoridades de los estados y territorios, y del Australian Education, Early Childhood Development and Youth Affairs Senior Officials Committee. La labor del directorio es apoyada por un comité de auditoría y riesgos, un comité financiero y un comité de remuneraciones.

El manejo del centro, en los marcos definidos por el directorio, está a cargo de un director ejecutivo quien, junto a un equipo de otros directivos senior, lleva las operaciones de la institución.

La vinculación del AITSL con el Ministerio de Educación se establece explícitamente mediante una “*letter of expectation*” definida anualmente por el Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC) –formado por los ministros de educación de los estados y territorios, el gobierno australiano y de Nueva Zelanda- que delinea las expectativas y prioridades para el instituto, sobre la cual se desarrolla el programa de trabajo del centro. Anualmente, la institución publica un reporte de sus actividades y rendición de recursos financieros.

### 3.2.2.2 *Presupuesto y financiamiento*

El AITSL es financiado por el gobierno de Australia. Al año 2012-2013, el centro contó con un presupuesto de US\$15.746.880 traducido a dólares americanos, que se desglosan en:

- fondos de gobierno: US\$14.024.137
- venta de servicios: US\$1.275.235
- intereses: US\$359.829
- otros: US\$ 87.677.

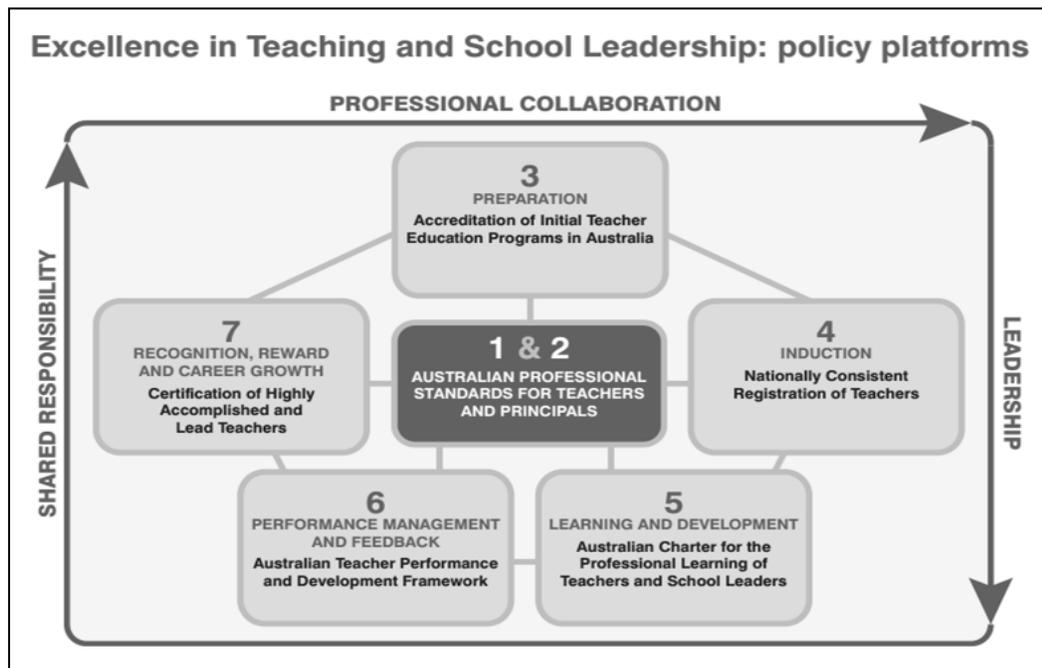
En el mismo periodo, la distribución de gastos estipulada en su reporte anual correspondió a:

- junta directiva: US\$298.982
- beneficios de empleados: US\$6.391.983
- administración: US\$2.568.592
- programas: US\$9.434.329
- depreciación y amortización: US\$360.041
- write down and impairment of assets: US\$108.523

### 3.2.3 *Enfoque y objetivos*

El AITSL provee políticas, consejos y recursos de apoyo con el propósito de que todos los educadores de Australia se conviertan en practicantes expertos. Para abordar este objetivo, la institución trabaja de manera colaborativa en 7 áreas claves y relacionadas de política, que se estipulan como las bases para obtener profesores y líderes escolares de clase mundial.

**Recuadro 3.6. Áreas claves de política en que trabaja el AITSL**



Fuente: Sitio web AITSL

De esta manera, los objetivos principales del AITSL son:

- I. Desarrollar y mantener estándares profesionales rigurosos para la enseñanza y liderazgo escolar
- II. Implementar un sistema acordado de acreditación nacional de profesores basado en los estándares
- III. Fomentar y conducir al desarrollo profesional de calidad para profesores y líderes escolares, mediante estándares profesionales, aprendizaje profesional y un enfoque nacional a la acreditación de cursos de pre-servicio de profesores
- IV. Realizar y vincularse con la investigación internacional y con los desarrollos innovadores de mejores prácticas
- V. Trabajar colaborativamente con el sistema escolar de gobierno y no-gubernamental, con los stakeholders claves, incluyendo asociaciones profesionales y sindicatos de educadores, profesores, comunidades escolares, el Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) y Education Services Australia (ESA)

- VI. Cumplir el rol de autoridad evaluadora para el propósito de migración calificada de profesores de distintos niveles.

Los roles anteriores se asumen bajo una serie de principios operativos, dentro de los que se sitúan el adoptar una perspectiva nacional, el involucrarse con stakeholders, el catalizar acción, el fomentar la enseñanza y liderazgo de calidad, la colaboración y comunicación, y la construcción y uso de evidencia.

Cabe señalar que el enfoque de liderazgo de esta institución considera únicamente al nivel de la escuela y dentro de ésta a los directores escolares, sin incluir dentro de sus objetivos a los líderes de otros niveles del sistema escolar.

### 3.2.4 *Actividades ejecutadas*

El AITSL no provee directamente programas de formación, sino que se constituye, como sus objetivos lo plantean, como una institucionalidad que define y orienta la política hacia los directores escolares, esperando incidir en la oferta formativa desarrollada por otros ejecutores del país y de los estados.

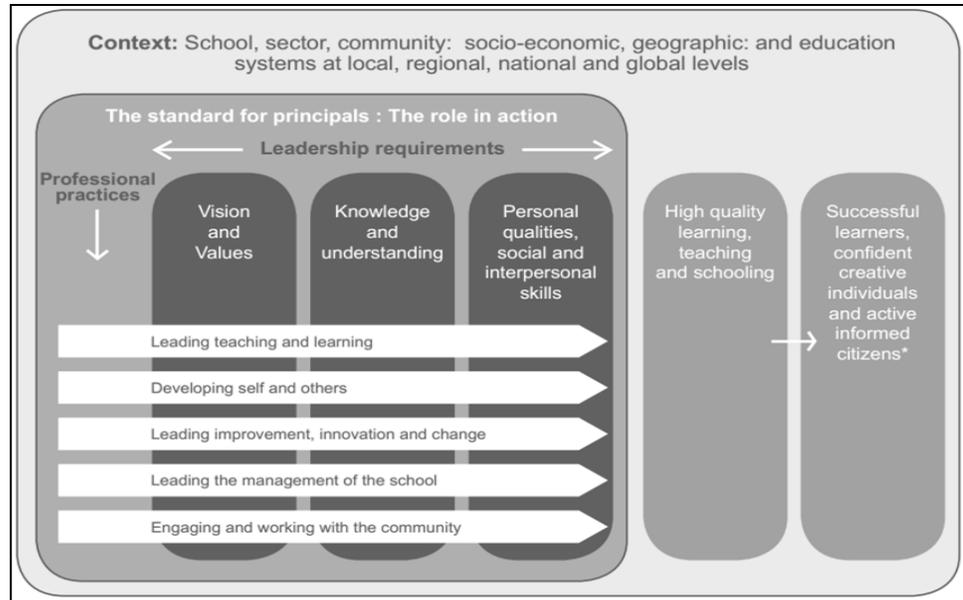
A lo largo de su trayectoria, las actividades ejecutadas por el AITSL en materia de directores escolares se han centrado en la instalación de distintas iniciativas, recursos y herramientas de apoyo para los líderes escolares, así como en el desarrollo de investigación en esta área. Así, las principales líneas de acción del centro desde su instalación han sido las siguientes:

#### 3.2.4.1 *Iniciativas para líderes escolares*

- **Elaboración de estándares profesionales para directores:** en julio 2011, los estándares profesionales desarrollados por el AITSL en consulta con actores claves, fueron aprobados por el Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs. El propósito de los estándares es definir el rol del director y unificar nacionalmente a la profesión, describir la práctica profesional de los directores en un lenguaje común y hacer explícito el rol del liderazgo escolar de calidad en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se espera que este instrumento permita atraer, desarrollar y apoyar a los directores aspirantes y en servicio. El modelo de estándares formulado tiene

un carácter integrado y combina distintos requerimientos del liderazgo y las prácticas profesionales, como se muestra en el esquema que sigue:

**Recuadro 3.7. Esquema de estándares para directores generados por el AITSL**



Fuente: Sitio web AITSL

- Formulación del Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders:** en agosto 2012, este instrumento elaborado por el AITSL fue reconocido por el Education Ministers at the Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC). Este documento fue desarrollado mediante un trabajo colaborativo con actores claves, consultando a expertos nacionales e internacionales, autoridades educativas estatales y territoriales, autoridades de las escuelas católicas e independientes, autoridades de profesores, y asociaciones de directores y docentes. El instrumento i) afirma la importancia del aprendizaje en la mejora del conocimiento profesional, la práctica y el involucramiento de los profesores y directores para alcanzar mejores resultados de los alumnos; ii) articula la expectativa de que todos los profesores y líderes se involucren activamente en el aprendizaje profesional a lo largo de su carrera; y iii) describe las características de una cultura de aprendizaje de alta

calidad y del aprendizaje profesional efectivo, con el propósito de apoyar que los profesores, líderes y los formadores desarrollen un aprendizaje profesional fructífero para los educadores. Siguiendo investigación actualizada en el área, las características claves del aprendizaje profesional que se incluyen son:

- ✓ relevancia: el aprendizaje profesional debe abordar y adaptarse a los desafíos que se enfrentan en las escuelas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, por ende debe estar enfocado a responder a las necesidades de los estudiantes, a motivar a los profesores y líderes escolares a encontrar nuevas soluciones para los desafíos persistentes, desafiando sus supuestos sobre su práctica. Además, éste debe basarse en investigación actual sobre liderazgo, enseñanza y aprendizaje efectivo, debe vincularse cercanamente a la escuela, al sector y a los objetivos e iniciativas del sistema, debe estar vinculado a las experiencias, fortalezas, conocimiento actual, carrera y objetivos de los aprendices adultos, y debe estar disponible cuando se lo requiera.
- ✓ colaborativo: se debe promover un aprendizaje profesional que ponga a docentes y líderes como conductores de su aprendizaje, mediante un involucramiento activo en el diseño, contenido, práctica y evaluación de su aprendizaje. Éste debe proveer oportunidades de recibir feedback de la práctica y observar la práctica de otros; ofrecer apoyo para fortalecer las prácticas mediante coaching, mentoría y reflexión; proveer oportunidades de acceder y aprender de expertos; desarrollar comunidades de aprendizaje profesional en y entre escuelas, y usar tecnología para enriquecer la colaboración y el aprendizaje.
- ✓ focalizado en el futuro: el aprendizaje profesional debe equipar a docentes y líderes a lidiar con desafíos actuales y futuros; promover investigación acción e indagación y desarrollar a los profesores como investigadores; desarrollar habilidades de alto nivel que les permitan adaptarse a un mundo cambiante e hiperconectado; apoyar a los educadores a explorar investigaciones que desafíen su pensamiento, motivarlos a desarrollar sus propias teorías de la práctica y promover el uso de un rango de prácticas pedagógicas efectivas, promoviendo además la innovación en la práctica de docentes y directores.

### 3.2.4.2 *Recursos de apoyo para líderes escolares*

- **School Leadership Clearinghouse:** En julio 2011, el AITSL lanzó este sitio web como un repositorio de investigación e información útil para líderes escolares en servicio, emergentes o aspirantes. Hacia junio de 2013, la colección incluía 827 documentos, divididos en investigaciones y recursos comunitarios, la mayoría de acceso gratuito. Dentro de la sección de recursos comunitarios, se encuentran diversos documentos subidos por el AITSL o bien recomendados por otros miembros del sitio web (quienes pueden subir documentos previa aprobación del instituto), que se subdividen en los ítems “headlines”, herramientas y materiales, listas de lecturas sugeridas, sitios web, eventos y conferencias.
- **360° reflection tool:** Actualmente, el sitio web del AITSL dispone de esta herramienta online de autoevaluación, que permite a los directores obtener feedback de su liderazgo a partir de los estándares profesionales. Se espera que este instrumento les provea oportunidades de reflexionar sobre su capacidad de liderazgo, les permita aprender sobre sus fortalezas, entender y explorar oportunidades de mejora, monitorear el cambio en su práctica y conducta de liderazgo, y desarrollar un plan de acción para su fortalecimiento. La plataforma permite la auto-reflexión y la retroalimentación de una variedad de fuentes, incluyendo personal de la escuela, órganos de gobierno, equipos de liderazgo, directores pares y la comunidad. El acceso al instrumento tiene un costo de US\$334,12 por participante, con un margen de 4-5 semanas para que el director y los evaluadores designados tengan tiempo de contestar la encuesta, la cual toma 40-45 minutos. Cuando todas las encuestas están procesadas, el administrador de la encuesta envía un informe de retroalimentación para el director a su correo. Al 2013, 2.200 directores de Australia se habían registrado para su uso.

### 3.2.4.3 *Actividades de investigación*

Finalmente, una línea de acción importante del AITSL corresponde a la investigación y evaluación de sus iniciativas. El desarrollo de esta área se vislumbra como clave para la formación de políticas efectivas y que contribuyan a mejorar las prácticas de los educadores. Así, mediante el trabajo en esta dimensión se ha buscado i) vincular la investigación con el mejoramiento de la enseñanza, del liderazgo y de los aprendizajes de

los estudiantes del país, ii) desarrollar y proveer consejería creíble para la política y práctica en el país, iii) contribuir e involucrarse con la investigación nacional e internacional, y iv) evaluar el impacto de su propio trabajo. Lo anterior se ha traducido en la realización o subcontratación de estudios y evaluación de sus proyectos, los cuales se llevan a cabo mediante las alianzas estratégicas con líderes en la investigación educativa que el centro mantiene. Al año 2013, el AITSL mantenía un panel de expertos de investigación y evaluación de 38 miembros y un panel de consultores expertos de 31 integrantes, que operan como un pool de individuos y organización calificados y con experiencia para apoyar las actividades en esta área.

### 3.2.5 *Oferta formativa*

Como se señaló antes, el AITSL no provee programas de formación, sino que como su rol y funciones lo indican, espera fomentar y conducir al desarrollo profesional de calidad para profesores y líderes escolares, mediante los estándares profesionales elaborados. De esta forma, a continuación se sistematiza la oferta formativa del instituto estatal de liderazgo de Queensland que desarrolla sus líneas formativas a partir de los estándares del AITSL y en colaboración con ésta y otras instituciones de formación (universidades).

### Recuadro 3.8. Queensland Education Leadership Institute (QELI)

El QELI es una institución sin fines de lucro establecida en junio 2010 como una alianza entre 3 sectores educativos (el Departamento de Education and Training, Queensland Catholic Education Commission y Independent Schools Queensland). La institución tiene el propósito de equipar a los líderes escolares con las habilidades y formación que necesitan para conducir las reformas educativas. Para esto, el QELI trabaja en colaboración con universidades y otras organizaciones, como el AITSL, para asegurar que los programas respondan a los estándares internacionalmente reconocidos.

El QELI ofrece programas para profesores líderes, middle leaders, school bussiness managers, senior leaders, directores y líderes de sistema o de otros sectores, ninguno de los cuales es mandatorio para ejercer el cargo. Toda la oferta formativa es financiada por los propios participantes.

Los programas ofrecidos por QELI combinan actividades presenciales, aprendizaje online, y mentoría o coaching de líderes experimentados y el perfil de los formadores incluye a personas con alta experiencia en el sector educativo, que han trabajado en potenciar capacidades de directores y mejora escolar, y que cuentan con experiencia en coaching.

Al año 2014, su oferta formativa principal, a la que se suman otros cursos de corta duración, es la siguiente:

**-Para profesores líderes (profesores interesados en posiciones de liderazgo formales o informales, o en extender su efectividad e influencia de liderazgo):**

*Future leaders program:* este programa tiene el objetivo de fortalecer la efectividad de los docentes como líderes en el aula y con sus pares o colegas, avanzar en la carrera fortaleciendo la capacidad de liderazgo, establecer una red colaborativa dedicada al crecimiento del liderazgo, y construir confianza mediante consejo práctico, acceso y habilidades de líderes influyentes. La metodología incluye entre 6-12 meses de actividades mixtas, con combinación de sesiones presenciales, un desafío o proyecto basado en la escuela y un grupo de trabajo colegiado online, además del apoyo de un director experimentado como mentor.

**-Para middle leaders (jefes de departamento, jefes de currículum, jefes de educación especial, coordinadores de nivel, o posiciones equivalentes):**

*Middle leadership development program:* este programa se desarrolló en alianza con el NCSL. Tiene el objetivo de construir las capacidades de los middle leaders y ayudarlos a convertirse en líderes altamente efectivos de la enseñanza, aprendizaje y mejora escolar. La metodología incluye 6 meses de aprendizaje mixto, combinando aprendizaje presencial, un aprendizaje individual y colegiado online, un desafío o proyecto de liderazgo en la escuela e investigación acción, además de acceso a los recursos del NCSL y apoyo de líderes experimentados.

**-Para business managers (personas que manejan las operaciones de negocio y finanzas en las escuelas):**

*Leadership for school business managers:* este programa tiene el objetivo de apoyar el liderazgo de equipos, adaptación al cambio y trabajar colaborativamente para alcanzar mejor gobernanza y “business deliverables” para la escuela. La metodología incluye una combinación de aprendizaje presencial y online, un proyecto de negocios de la escuela y mentoría.

**-Para senior leaders (vice directores, asistentes o directores asociados, y jefes de escuelas):**

*Emerging principal program:* este programa busca apoyar a los senior leaders que aspiran al rol de director, balanceando teoría y práctica para desarrollar la habilidad de liderar la enseñanza y el aprendizaje efectivo, para lidiar consigo mismos y otros, liderar la mejora, innovación y el cambio, y el trabajo con la comunidad. La metodología incluye 12 meses de

aprendizaje, combinando actividades presenciales y un tutor-director online, investigación, acción y estudios de casos, mentoría de directores experimentados de diversos sectores, y coaching y mentoría uno a uno.

*Women in leadership program:* este programa está diseñado específicamente para apoyar a mujeres que están o aspiran a posiciones de liderazgo. Tiene el propósito de ayudar a entender y desarrollar el conocimiento clave, habilidades y disposiciones para liderar, aprendiendo valores de liderazgo, resiliencia, comunicación, dinámicas de equipo y planificación de acciones. La metodología incluye un workshop de dos días en Queensland, y acceso a mujeres líderes experimentadas del sector educativo y de negocios, además de oportunidades de establecer redes.

**-Para directores:**

*Creating superb school leadership teams:* este programa está dirigido a directores que tienen un equipo que liderar. El propósito es mejorar la capacidad de trabajar con el equipo de liderazgo de manera efectiva para alcanzar la mejora de la escuela. Se aprenden estrategias para desarrollar una visión compartida y establecer protocolos de grupos, además de modelar el aprendizaje del equipo y construir una cultura de coaching en la escuela. La metodología incluye un programa de 6 meses de 7 módulos de aprendizaje online de 3 semanas cada uno, interacción de pares y coaching.

*Executive leadership program:* este programa está diseñado para directores experimentados que se han trasladado recientemente a contextos complejos y desafiantes o están pronto a enfrentar una transición significativa en su carrera. Tiene el objetivo de ayudarlos a liderar la mejora escolar, adaptarse a entornos de política cambiantes, y a involucrarse, influenciar y colaborar con la comunidad escolar. La metodología incluye 12 meses intensivos, combinando aprendizaje presencial y online, incluyendo coaching de profesionales experimentados.

*Good to great leadership:* este programa está diseñado para directores de alta performance, policy makers y burócratas, académicos, líderes de sistemas, representantes de asociaciones y otros campos profesionales. Tiene el objetivo de desarrollar habilidades para afrontar los desafíos de la educación, ayudar a liderar la comunidad para incrementar el compromiso y responsabilidad colectiva por los resultados educativos, equipar a los líderes con habilidades para manejar cambios, e influenciar y desarrollar innovaciones en la enseñanza y aprendizaje. Tiene una duración 6 meses e incluye una fase residencial, sesiones presenciales, grupos pequeños de práctica, integración social, y sesiones de coaching grupal.

*Small school leadership program:* se trata de un programa intensivo que reúne a directores de un diverso rango de escuelas pequeñas rurales y urbanas de Australia. Un elemento central es el desarrollo e implementación de un proyecto de aprendizaje colaborativo con la comunidad de negocios, industrial y otros sectores. Tiene una duración de 12 meses, incluyendo jornadas presenciales, workshops, coaching uno a uno, foros online y casos de estudios, además de apoyo de un líder de la comunidad.

**-Para líderes de sistema, líderes regionales y de diócesis, policy makers, asociaciones profesionales: la oferta incluye distintos programas como *Good to great program*; *Coaching program* y *Customised programs***

No existe información pública respecto del número de individuos formados en cada uno de los programas ofrecidos ni una evaluación de sus resultados o impacto en los participantes.

### **3.2.6** *Vínculos inter-institucionales*

Para el desarrollo de sus actividades e iniciativas, el instituto trabaja de manera colaborativa con directores, asociaciones profesionales de líderes escolares y docentes, investigadores, y profesionales de los estados y territorios del sector educativo.

Asimismo, según se consigna en Caldwell (2010), desde su origen el AITSL ha buscado colaborar y desarrollar sus labores de manera cercana con los institutos estatales de liderazgo establecidos recientemente en el país –Queensland Education Leadership Institute y el Bastow Institute of Educational Leadership de Victoria- , con el fin de maximizar las oportunidades de sinergia entre los organismos y de incidir en su oferta formativa.

Finalmente, como se señaló antes, el centro mantiene alianzas estratégicas con investigadores expertos en educación, que apoyan su línea de acción en esta área.

### **3.2.7** *Resultados y evidencia de impacto en el liderazgo escolar*

No existe evidencia del impacto del centro en de las prácticas de liderazgo de los directores del país desde su instalación. Si bien el AITSL ha buscado ser una institución que evalúa sus iniciativas, hasta ahora los esfuerzos en esta línea se han orientado a estudios respecto de las actividades orientadas a los docentes, como la investigación iniciada el 2013 para evaluar el impacto de la implementación de los estándares para profesores.

### **3.2.8** *Articulación con otras políticas hacia los directores escolares*

El AITSL es actualmente un promotor de la política nacional hacia los directores escolares, teniendo un rol crucial en el establecimiento de los estándares vigentes de desempeño de los líderes y de un marco de desarrollo profesional para educadores del país.

Este instituto no tiene vinculación directa con la selección ni evaluación de directores que son desarrolladas de manera descentralizadas y bajo la orientación de cada estado subnacional.

**Recuadro 3.9. Contexto de política hacia los directores escolares**

<p><b>Criterios de elegibilidad de Directores</b></p>	<p>En Australia, cada Estado estado tiene autonomía para establecer sus propias políticas de selección de directores. Generalmente, los criterios de elegibilidad incluyen tener un título profesional y estar registrado como profesor bajo una autoridad regulatoria, además de tener evidencia de buena enseñanza y experiencia en liderazgo o en responsabilidades asociados (OECD, 2007).</p>
<p><b>Proceso de selección</b></p>	<p>En Queensland, por ejemplo, en el proceso de selección participan un panel convocado para cada concurso, integrado por una persona accountable por la performance del director, un representante de la comunidad, un miembro electo por la asociación de padres. Cada panel determina los medios para evaluar la idoneidad y mérito del candidato (DETE, 2014)</p>
<p><b>Procesos de evaluación</b></p>	<p>En la mayor parte de los estados y territorios de Australia, los directores son evaluados según los estándares estatales de liderazgo y las descripciones locales de las tareas que deben cumplir (OECD, 2013). Los resultados de las evaluaciones tienen efectos en bonos de desempeño, acceso a oportunidades de desarrollo profesional e incrementos en el salario y ascensos en la carrera directiva (Mercer, 2013).</p>
<p><b>Carrera directiva</b></p>	<p>En el caso de Queensland, la carrera directiva incluye distintas etapas, en las cuales se va progresando según los resultados de las evaluaciones y los procesos de selección de vacantes. Las etapas de la carrera son: i) profesores de aula; ii) jefes de departamento; iii) vice-directores; iv) directores; v) autoridades locales, investigadores, directores ejecutivos. Los resultados de las evaluaciones tienen efectos en bonos de desempeño, acceso a oportunidades de desarrollo profesional e incrementos en el salario y ascensos en la carrera directiva (Mercer, 2013).</p>

### **3.3 Institute for Education Leadership (IEL), Ontario**

#### **3.3.1 *Historia de la iniciativa***

El año 2005, en el marco de la introducción de nuevos apoyos para directores y vice-directores de las escuelas públicas de Ontario, el Ministerio de Educación lanzó el documento de discusión “Leading Education: New Supports for Principals and Vice-Principals in Ontario Publicly Funded Schools”, en el cual –entre otras medidas- se anuncia la creación del Institute for Education Leadership (IEL). En ese momento, la conformación del IEL se planteaba con el objetivo central de proveer desarrollo profesional para los directores y vice-directores, uniendo los esfuerzos de las asociaciones de directores y los distritos escolares, bajo un modelo virtual de colaboración. Al mismo tiempo, se le estipulaba un rol como líder de la investigación y la discusión sobre liderazgo en la provincia.

Un año más tarde, el año 2006, el Ministerio de Educación entrega el financiamiento para la conformación definitiva del IEL, definiéndola como una instancia de colaboración y reunión de los representantes de asociaciones profesionales de directores, de supervisores y del Ministerio de Educación, para trabajar en alianza en el fomento del liderazgo estratégico en las escuelas, distritos y en el nivel provincial más amplio. El establecimiento del instituto busca responder a distintos problemas potenciales que el gobierno podría enfrentar en el lanzamiento de su reforma mayor y de gran escala, los cuales, siguiente a Leithwood et al. (2011), corresponden a: i) cómo involucrar a los líderes de distintos niveles de la provincia en una deliberación colectiva sobre cómo promover el desarrollo del liderazgo en la provincia; ii) cómo suplir las limitadas capacidades del staff del gobierno para responder al amplio rango de necesidades y demandas de quienes implementarán la iniciativa; iii) cómo ganar apoyo activo de los stakeholders hacia las iniciativas; y iv) cómo expandir las capacidades y energías requeridas para adaptar y redefinir las iniciativas de la reforma durante su implementación.

Es importante dar cuenta, finalmente, que conforme al foco de la política educativa de la provincia en el liderazgo como un elemento prioritario, el año 2008, el Ministerio de Educación –en colaboración con otros actores educativos- introduce la Ontario Leadership Strategy (OLS), como un plan comprehensivo a 3 años plazo diseñado para apoyar el

rendimiento y bienestar de los alumnos mediante un enfoque coordinado y estratégico de liderazgo directivo. La OLS se propuso dos objetivos fundamentales: i) atraer a las mejores personas al rol y ii) apoyar a los directores y vice-directores a desarrollarse como líderes pedagógicos de los centros educativos. El IEL ha tenido un rol fundamental dentro de esta estrategia, jugando un papel directo en la puesta en marcha de la política y la investigación sobre el liderazgo efectivo. Actualmente, la institución es respetada como la voz colectiva para el avance de las prácticas de liderazgo basadas en la evidencia y es reconocido fuera de la provincia como un modelo innovador para avanzar en el desarrollo del liderazgo a nivel sistémico.

### 3.3.2 *Arquitectura institucional*

El IEL es una institución virtual que agrupa a las organizaciones ligadas al liderazgo, con la función principal de ser un nodo central en las redes de líderes.

#### 3.3.2.1 *Gobernanza*

El instituto es financiado por el Ministerio de Educación pero manejado de manera independiente por un comité directivo, que aprueba y revisa las estrategias, define direcciones, prioridades y su presupuesto anual. Esta junta directiva reúne a representantes de diversas organizaciones y asociaciones vinculadas a la dirección escolar, dentro de las que se incluyen: i) Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) ; ii) Association des gestionnaires de l'éducation franco-ontarienne (AGEFO) ; iii) Catholic Principals' Council of Ontario (CPCO) ; iv) Council of Ontario Directors of Education (CODE) ; v) Council of Senior Business Officials (COSBO) ; v) Ministry of Education (EDU) ; vi) Ontario Catholic Supervisory Officers' Association (OCSSOA) ; vii) Ontario Principals' Council (OPC) y viii) Ontario Public Supervisory Officials' Association (OPSOA).

El comité directivo es dirigido por un presidente, que se mantiene por un período de dos años en el cargo, y que va rotando entre un representante del sistema público inglés, inglés católico y del sector de lengua francesa. Este comité se reúne mensualmente durante el año escolar y opera en la toma de decisiones bajo un modelo de consenso.

### 3.3.2.2 *Diseño organizacional*

El diseño organizacional del instituto se compone de 4 subcomités de apoyo a la dirección central –establecidos por miembros del mismo comité directivo- con los siguientes roles y responsabilidades específicas:

- Comité de asesoría en investigación, que consulta a académicos e investigadores del sector educativo y a organizaciones externas en esta materia, y apoya el desarrollo de nuevos estudios según comande el comité directivo.
- Comité de implementación, que promueve la implementación de los proyectos del instituto, en colaboración con el comité de investigación.
- Comité de comunicación, que promueve el trabajo del IEL mediante su sitio web, mailings, y desarrolla oportunidades de compartir buenas prácticas e investigación.
- Comité de asesoría francófono, que trabaja con los stakeholders educativos francófonos para construir y desarrollar la capacidad de los líderes educativos de este subsistema, aconsejando además al comité sobre la integración de la lingüística francesa en sus actividades.

### 3.3.2.3 *Financiamiento y presupuesto*

El IEL fue financiado en su origen con US\$ 3.540.994 (traducido a dólares americanos), por parte del Ministerio de Educación. La institución no posee personal permanente pagado ni financiamiento público anual, sino que, por el contrario, el trabajo del IEL es un compromiso voluntario de las asociaciones que lo conforman (Leithwood et al., 2011).

### 3.3.3 *Enfoque y objetivos*

El IEL tiene la misión de apoyar el liderazgo efectivo, mediante un aprendizaje profesional basado en investigación, en la práctica efectiva, y en la política. En este marco, la institución tiene 4 objetivos fundamentales:

- Desarrollo del Liderazgo – Definir liderazgo educativo; identificar y promover prácticas efectivas; y “permanecer en la vanguardia” del conocimiento sobre liderazgo.

- Investigación – Promoción y apoyo a la investigación en teorías de liderazgo eficaz, modelos y prácticas.
- Práctica – Profundizar la implementación de prácticas de liderazgo basadas en la evidencia y alinear la práctica de liderazgo con los resultados entregados por estudios emergentes.
- Comunicación – Facilitar el diálogo, la generación de investigación, difusión de información, herramientas y recursos en forma oportuna y completa dentro de la comunidad educativa.

Para responder a estos objetivos, el IEL ha desarrollado una serie de principios orientadores de su acción dentro de los que se encuentran: i) modelar una estrategia de liderazgo de tres niveles (escuelas, distritos, provincia), destinada a apoyar a los líderes escolares y del sistema para la mejora de resultados de los estudiantes; ii) funcionar como una organización basada en el respeto, responsabilidad, cooperación y colaboración, operando bajo un modelo de consenso en la toma de decisiones; iv) apoyar a escuelas y líderes del sistema en su aprendizaje profesional y oportunidades para compartir prácticas efectivas, fomentando además una mayor colaboración y cooperación; v) reconocer que los miembros tienen un amplio rango de necesidades y que las respuestas deben tomar en cuenta su nivel de desarrollo (miembros nuevos, experimentados o expertos) y los sectores en que se desempeñan (francés, inglés, católico o educación pública); vi) buscar consejo experto de múltiples fuentes en y fuera del sector educativo, para asegurar que su enfoque del liderazgo refleje la investigación actual en el tema; vii) apoyar investigación para identificar prácticas efectivas y facilitar la diseminación de información; viii) operar de acuerdo a su estructura definida de gobernanza; y ix) evaluar su plan estratégico regularmente, preparar comunicados de sus actividades y distribuirlos al público.

Como se da cuenta en sus principios orientadores, el IEL opera bajo un enfoque de 3 niveles de liderazgo (tri-level leadership), abogando así por un modelo de colaboración sistémica de escuelas, distritos y la provincia.

### **3.3.4                    *Actividades ejecutadas***

Tal como sus objetivos lo indican, el IEL no tiene dentro de sus actividades centrales la provisión directa de oferta formativa para directores escolares, sino que hasta ahora su

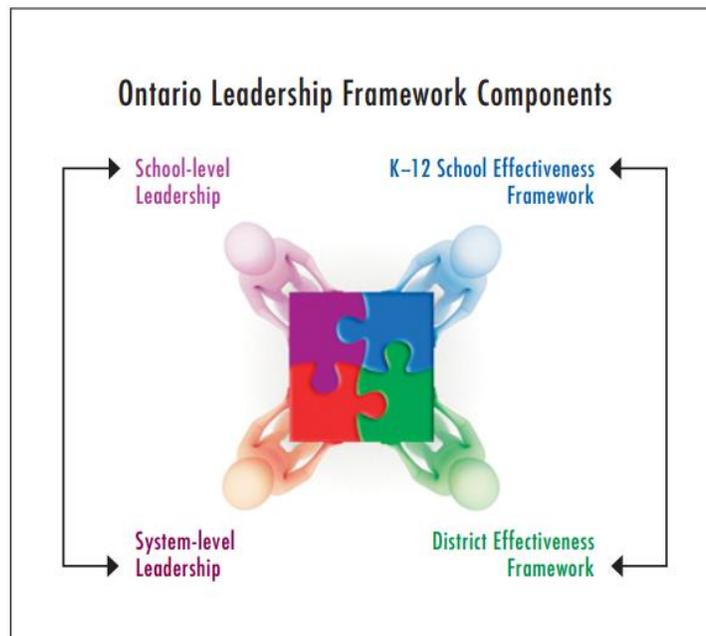
principal labor ha estado enfocada en la definición de un enfoque común de liderazgo para la provincia en los distintos niveles del sistema –que incluyen a directores y vice-directores, a supervisores y distritos escolares-, en la investigación, y en la disposición de otras herramientas y recursos de apoyo para los líderes educativos.

#### 3.3.4.1 *Marcos de actuación para líderes en distintos niveles del sistema*

- **Elaboración del Ontario's Leadership Framework for principals, vice principals and supervisory officers (OLF):** el año 2008 el IEL –en el marco de la Ontario Leadership Strategy- estableció el OFL, que define un set de competencias de liderazgo y de prácticas efectivas para directores, vice-directores y supervisores escolares. Este marco fue revisado el año 2013 con el apoyo del connotado académico K. Leithwood.
- **Formulación del District effectiveness framework:** el año 2013, el IEL le solicita a K. Leithwood, que trabaje con los líderes de la provincia para desarrollar un set de prácticas de los distritos efectivos que contribuyan al rendimiento y bienestar de los alumnos. Este trabajo tuvo como resultado el District effectiveness framework.

Hoy en día, el OLF integra los dos marcos de actuación señalados antes, agregando nuevos elementos (como el school effectiveness framework). Los propósitos del OFL se redefinieron en este nuevo contexto siendo actualmente los de: i) facilitar una visión compartida de liderazgo en escuelas y distritos; ii) promover un lenguaje común que promueva una comprensión del liderazgo y de lo que significa ser un líder de escuela y de sistema; iii) identificar las prácticas, acciones y rasgos o características personales que describen un liderazgo efectivo; iv) guiar el diseño e implementación de aprendizaje profesional y desarrollo para líderes de las escuelas y del sistema; v) identificar las características de escuelas y sistemas de alta performance; vi) apoyar el reclutamiento, desarrollo, selección y retención de líderes de escuelas y de sistema. El modelo sistémico del nuevo OFL se esquematiza así:

**Recuadro 3.10. Esquema de los componentes del Ontario Leadership Framework**



Fuente: IEL (2013)

### 3.3.4.2 Investigaciones

El IEL ha desarrollado diversas investigaciones en áreas claves del liderazgo dentro del sistema escolar, bajo el entendido de que estos estudios y la evidencia generada son un insumo fundamental para la formulación de sus instrumentos de política. Estas investigaciones son subcontratadas a académicos u organizaciones de prestigio de la provincia. Dentro de las investigaciones realizadas, se cuentan:

- Investigación sobre planificación de la sucesión de líderes en las escuelas y distritos escolares (2008), que examina y delinea recomendaciones para dar respuestas a los desafíos que los distritos enfrentan en construir un cuerpo de líderes educacionales de excelencia.
- Estudio “Leading the future- a project of the directors of education in southwest Ontario” (2010), para clarificar las dimensiones claves del aprendizaje y desarrollo de los líderes de los distritos.
- Investigación –en alianza con el Council of Ontario Directors of Education (CODE)- sobre los factores que contribuyen a distritos y líderes fuertes, y que

deriva en el reporte “Strong Districts and their leadership”, que provee orientaciones para que los distritos revisen sus planes de desarrollo del liderazgo.

Herramientas y recursos de apoyo:

- **Leadership Self Review Tool:** el IEL desarrolló esta herramienta para apoyar a que las schools boards examinen y autoevalúen cómo están apoyando las prácticas de liderazgo en las escuelas, y puedan generar así un plan de acción para el desarrollo del liderazgo en el distrito. El instrumento está formulado para ser implementado con flexibilidad de acuerdo al contexto de cada distrito y está basado en el Ontario Leadership Framework. Para apoyar su implementación, éste incluye recomendaciones para su uso efectivo, la encuesta de evaluación, una aplicación para el análisis de los resultados, una revisión de la investigación sobre liderazgo y rendimiento estudiantil, y los reportes del pilotaje de la herramienta en 5 casos.
- Establecimiento de un **programa de orientación anual para supervisores nuevos**, orientado a explicarles la estrategia del liderazgo de tres niveles y el Ontario Leadership Framework.

Dentro de su planificación estratégica actual, el IEL espera en el periodo venidero focalizar su trabajo en i) la continua difusión del OLF; ii) el desarrollo de recursos para apoyar la construcción de escuelas seguras e inclusivas, y iii) investigaciones en el tema de la transición de directores, con el fin de potenciar los programas de apoyo en esta etapa.

### 3.3.5 *Oferta formativa*

La oferta formativa para directores y líderes de sistema es provista en Ontario por universidades, asociaciones profesionales, federaciones y por los distritos escolares, bajo los lineamientos establecidos por el IEL en el Ontario Leadership Framework. De esta manera, el IEL se ha convertido en una institucionalidad que orienta la formación para el liderazgo, ejecutada por proveedores externos, como lo atestigua –entre otros- el Principal Qualification Program o el programa de mentoría para nuevos directores y vicedirectores, y el Supervisory Officer’s Qualification Program para líderes de los distritos escolares.

**Recuadro 3.11. Algunos ejemplos de oferta formativa de la provincia basada en el OLF****Principal Qualification Program**

Para ascender al cargo de director en una escuela financiada con fondos públicos en Ontario, es obligatorio completar el Principal's Qualification Program (PQP). Los sustentos, enfoque y contenidos fundamentales del Programa son definidos por el Ontario College of Teachers (OCT) que es el organismo que regula y gobierna la profesión docente en la provincia y acredita los programas de educación de maestros provistos por otras instituciones. Dentro de sus iniciativas en esta última área, el College generó una guía orientadora de este programa, que espera oriente el desarrollo e implementación de los distintos proveedores. Según se consigna en el documento, los componentes y contenidos mínimos del programa se basan en los 5 dominios de liderazgo del OLF de directores y vice-directores, esperándose que los candidatos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan fortalecer sus capacidades personales y profesionales en dichos ámbitos. Hoy en día, el PQP es ofrecido por las universidades de Ontario, las federaciones y las asociaciones de directores acreditadas por el OCT.

**Mentoring for Newly Appointed School leaders**

El programa Mentoring for Newly Appointed School Leaders surge el año 2008 como una iniciativa piloto que forma parte de la estrategia de fortalecimiento del liderazgo directivo (OLS) de la provincia. A partir del año 2011, la iniciativa pasa a formar parte de cada Board Leadership Development Strategy, con lo cual cada distrito debe generar un programa de mentoría para nuevos directores y vicedirectores durante sus dos primeros años en el cargo, siguiendo determinadas orientaciones provistas por el Ministerio de Educación. Estas orientaciones se basan y tienen como sustento principal al Ontario Leadership Framework, promoviéndose además el uso de este instrumento en la definición de los contenidos a desarrollar en los directores y vice directores, en el reclutamiento de los mentores, y en el diagnóstico y configuración de un plan de desarrollo profesional para los mentados.

**Supervisory Officer's Qualification**

Para ser supervisor en Ontario se requiere tener la certificación como supervisory officer. Los sustentos, enfoque y contenidos fundamentales del Programa Supervisory Officer's Qualification (SOQP) son definidos por el Ontario College of Teachers (OCT), en alineación con el Leadership Framework for Supervisory officers delineado por el IEL. Este programa tiene el propósito de expandir el conocimiento, habilidades y actitudes para colaborativamente establecer dirección, desarrollar relaciones, promover el crecimiento y desarrollo de otros, y asegurar la accountability.

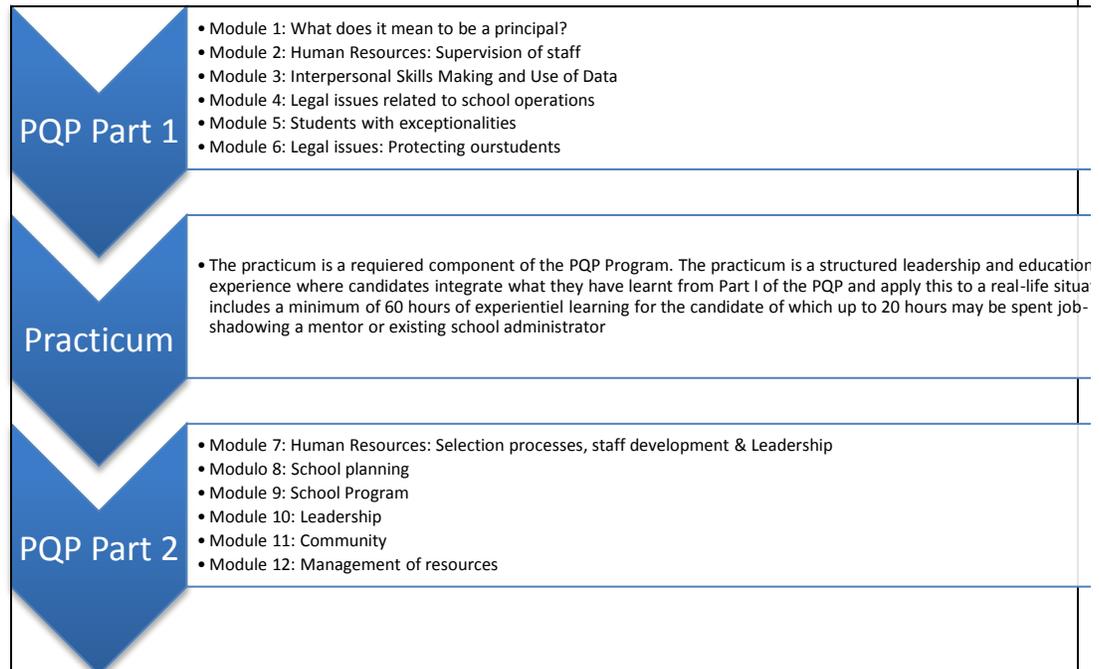
Profundizando en lo anterior, y a modos de ejemplo, a continuación se sistematiza la oferta formativa de una de las principales asociaciones profesionales de directores de la provincia –el Ontario Principals Council (OPC)-, que desarrolla sus líneas formativas a partir del instrumento elaborado por el IEL.

**Recuadro 3.12. Ontario Principals Council (OPC)**

El Ontario Principal Council (OPC) es una asociación profesional voluntaria que representa a 5.800 directores en ejercicio en las escuelas primarias y secundarias a través de Ontario. Hoy en día es la organización más grande de su tipo en Canadá. La misión del OPC es promover y desarrollar un liderazgo ejemplar para el éxito de los estudiantes. Dentro de sus propósitos se incluye: i) representar a sus miembros, ii) promover los intereses profesionales de sus miembros, iii) apoyar y proteger a sus miembros, iv) abogar a favor de la educación pública y v) proporcionar oportunidades de crecimiento profesional para los directores y los vicedirectores.

El OPC ofrece actualmente seis programas de cualificación que están acreditados a través del OCT, dirigidos a docentes aspirantes al cargo directivo, a líderes de los distritos, y a directores y vice directores en servicio. Todos estos programas integran metodologías experienciales de formación y fomentan el aprendizaje entre pares, y son financiados por los propios participantes.

**-Principal’s Qualification Program (PQP):** este programa se dirige a docentes aspirantes al cargo de director, y se basa en los requerimientos del OCT y en alineación con el OLF. Cuenta de 125 horas de duración, de las cuales 100 se desarrollan en grupos pequeños o grandes con un instructor, y 25 corresponden a trabajos, tareas, lecturas e investigación. El programa comprende 12 módulos, distribuidos en 2 partes que incluyen en el intertanto una aplicación práctica y en el contexto de una escuela de los contenidos. Los formadores del programa ofrecido por el OPC son directores en servicio especialmente acreditados para esta tarea de formación. En base a un convenio entre el OPC y la Charles Sturt University, la completitud del PQP permite acreditar créditos para una maestría en dicha casa de estudios. El siguiente diagrama ilustra los cursos del Programa:



**-Supervisory Officer’s Qualification Program (SOQP):** Este programa prepara a los candidatos a puestos de liderazgo administrativos como funcionarios de supervisión en todos los tipos de sistemas escolares. Sus componentes se basan en el leadership framework de supervisory officers del IEL, e incluye 5 módulos, dentro de los cuales uno corresponde a una práctica basada en la elaboración de un proyecto en un distrito escolar, bajo la guía de un mentor o instructor. Los formadores de este programa son supervisores en servicio, elegidos bajo procesos de selección estrictos.

**-Principal's Development Course (PDC):** Este programa se orienta a directores y vicedirectores en servicio, y está orientado a promover oportunidades y explorar los componentes de su papel con mayor profundidad. Por medio de él, los individuos reflexionan sobre su experiencia, sus conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente a cuestiones relacionadas con la gestión y el liderazgo de una escuela. Éste puede ser requerido por un distrito y ser adaptado a sus requerimientos, y también hay módulos disponibles para participantes individuales. Su estructura incluye dos módulos de formación obligatorios y 6 electivos, dentro de los cuales se deben cursar 2.

**-Special Education for Administrators Qualification Program (SEA):** Este programa está dirigido a directores que quieren responder a los desafíos de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Está orientado a entregar oportunidades para que examinen su rol y reflexionen sobre su práctica profesional, para transformar la cultura de sus escuelas bajo un enfoque de pedagogía basado en los estudiantes, y con relevancia cultural. Incluye 4 módulos formativos.

**-Mentoring Qualification Program (MQP):** Este programa está dirigido a líderes que desean apoyar a otros mediante mentoría y coaching y se encuentra alineado con el OLF. Sus componentes incluyen temáticas tales como: fundamentos teóricos de la mentoría, planificación desarrollo e implementación del programa, estrategias instruccionales y de aprendizaje de adulto, evaluación, apoyo compartido para el aprendiz adulto, y legislación y política. Sus formadores son líderes experimentados y entrenados en el área.

**-Education Law Program (ELQP):** Este programa provee a los participantes de las últimas actualizaciones de leyes, regulaciones y políticas, de todos los niveles del sistema. Adicionalmente, el OPC ofrece otras oportunidades y programas de desarrollo profesional (no calificaciones) y tiene una filial para la provisión de oferta formativa alrededor del mundo (International School Leadership).

### 3.3.6 *Vínculos inter-institucionales*

Además de los vínculos que el IEL posee con las organizaciones y asociaciones profesionales asociadas al liderazgo que forman parte constitutiva de su gobernanza, la institución mantiene otras relevantes relaciones inter-instituciones, que le permiten responder a sus propósitos y objetivos fundamentales.

En primer lugar, según el propio documento fundacional del instituto lo estipula, se espera que el IEL trabaje en colaboración con el Ontario College of Teachers (OTC), institución encargada de la delineación de los contenidos formativos de programas de habilitación de docentes, directores, y otros líderes del sistema. En la práctica, el OTC ha incorporado, como se señaló antes, dentro de la definición de los programas formativos habilitantes para directores y supervisores los estándares desarrollados por el IEL. Por medio de este vínculo, el IEL tiene así una incidencia indirecta –pero vinculante– en la oferta formativa orientada al liderazgo que se desarrolla en la provincia.

En segundo lugar, el IEL mantiene vínculos de colaboración con investigadores y con la academia, con el fin de apoyar y desarrollar su línea de estudios, los cuales han sustentado la formulación de los instrumentos y herramientas de apoyo a los líderes escolares. Esta relación se traduce en la subcontratación de investigación a académicos de la provincia.

Finalmente, el estrecho vínculo que el IEL mantiene con el Ministerio de Educación de la provincia y su posición dentro de la Ontario Leadership Strategy, le ha permitido socializar y situar al Ontario Leadership Framework dentro de las orientaciones que el nivel central entrega a los distritos escolares en materia de evaluación de directores y directivos del sistema escolar.

### **3.3.7                    *Resultados y evidencia de impacto en el liderazgo escolar***

Hasta ahora, no existen estudios que reporten el impacto que el IEL ha tenido en las prácticas de liderazgo dentro de sistema escolar de Ontario. No obstante, existe evidencia de cómo los estándares generados por la institución se han hecho parte de los programas de formación y han ido aportando beneficios para el desarrollo profesional de los directores de la provincia.

Así por ejemplo, el reporte de una evaluación cualitativa del Programa Mentoring for Newly Appointed School Leaders (Robinson, 2011) –basado en el Ontario Leadership Framework generado por la institución- identificó efectos positivos de la iniciativa tanto para mentores, mentados y para el comité director del Programa de los distritos. En el estudio se enfatiza el importante rol que el marco de liderazgo posee como sustento conceptual del trabajo que los mentores realizan con los directores aprendices. De este modo, los resultados de la evaluación conducida identifican que, a partir del uso del framework de liderazgo durante las sesiones de mentoría, los directores pasan a familiarizarse y a comenzar a utilizar un lenguaje más técnico dentro de sus propias reflexiones. El área más fortalecida por el Programa dentro de dicho instrumento-marco corresponde a la de establecer direcciones.

### 3.3.8 *Articulación con otras políticas hacia los directores escolares*

La labor del IEL tiene centralidad dentro de las políticas hacia los directores escolares de Ontario, teniendo un rol crucial en el establecimiento del Ontario Leadership Framework, que hoy en día enmarca la función esperada de los líderes de escuela y de sistema.

Al mismo tiempo, este instrumento se ha convertido en un elemento central y pivotal del de la certificación y, en consecuencia, de la carrera directiva de los directivos –por el carácter mandatorio que tiene el programa de habilitación de directores y supervisores basado en el OLF- y también de los procesos de evaluación de los líderes educativos que se ejecutan de manera descentralizada.

De esta manera, el IEL no sólo mantiene una posición clave dentro de la política de liderazgo, sino que además ha promovido mediante los estándares la coherencia interna dentro de las distintas dimensiones constitutivas de la misma.

**Recuadro 3.13. Contexto de política hacia los directores escolares**

<b>Criterios de elegibilidad de Directores</b>	Para convertirse en un director, un candidato debe tener cinco años de experiencia en enseñanza, una certificación por nivel de enseñanza; dos títulos de especialidad o un título de master, y haber completado el PQP en el momento de la solicitud (OECD, 2013).
<b>Proceso de selección</b>	Las decisiones de selección se toman de manera descentralizada por cada director de educación, previa aprobación de la junta escolar (OECD, 2013).
<b>Procesos de evaluación</b>	El Principal/Vice-Principal Performance Appraisal (PPA) es un sistema provincial de evaluación para Directores y vice-directores. El PPA de Ontario ha sido diseñado para asegurar que los directores escolares estén bien apoyados en su desarrollo como líderes. Los directores y los subdirectores están obligados de mantener un plan de crecimiento anual, y su rendimiento se evalúa cada cinco años, basado en el rendimiento estudiantil y el bienestar de la escuela. Si un director tiene una segunda o tercera evaluación insatisfactoria, podría ser despedido o reasignado en otro puesto (OECD, 2013).
<b>Carrera directiva</b>	La evaluación puede determinar la rapidez con la cual un líder avanza dentro de la carrera (OECD 2013)

### 3.4 National Institute of Education (NIE), Singapur

#### 3.4.1 *Historia de la iniciativa*

El National Institute of Education (NIE) de Singapur se inaugura el año 1991 como el principal y único instituto nacional de formación de educadores del país. La historia de la institución da cuenta, sin embargo, de una larga trayectoria de más de 40 años en este ámbito. Así, en 1950 se funda su antecesor –Teachers’ Training College (TTC) – como respuesta a la necesidad urgente de profesores del sistema educativo. Más tarde, 1973, el Institute of Education (IE) toma su lugar, para a inicios de los años 90 ser fusionado con el College of Physical Education (CPE), formando el actual NIE.

La labor centralizada del NIE en la formación docente y de líderes educativos de Singapur se enmarca dentro de un sistema escolar caracterizado por una alta centralización, aspecto que ha sido destacado como reflejo de sus características políticas, económicas y socioculturales. Esta importante regulación vertical del sistema ha sido particularmente ligada por la literatura al estricto manejo, estructuración y alineación de las políticas y gestión de recursos humanos promovida por el Ministerio de Educación –y facilitada por el bajo tamaño del país–, dentro de la cual se nombran como aspectos fundamentales: i) la carrera directiva del país, ii) la permanente evaluación y monitoreo de los educadores; iii) la continua estimación y vigilancia del potencial de los educadores; iv) la preparación y desarrollo del liderazgo bajo monopolio del NIE; v) la política de rotación de directores; vi) el sistema de clusters y superintendentes y vii) la explicitación continua de los valores del Ministerio a los educadores (Dimmock y Yong Tan, 2013). De esta manera, la historia del NIE y su rol crucial en la formación de directores se inscribe en el marco de la existencia de un sistema educativo de estrecho acoplamiento vigente en Singapur y a la coherencia de la política e implementación fomentada, entre otros, por la relación articulada entre el Ministerio de Educación, el instituto y las escuelas.

En este mismo contexto, los esfuerzos por la formación de directores del país, liderados hoy en día por el NIE, se pueden entender como alineados al foco de los gobiernos del país en torno a la concepción del liderazgo escolar como un elemento clave de la transformación de las escuelas (Ng, 2008). Esta prioridad se inscribe dentro la reforma educativa emprendida en el país a partir de la última década del siglo XX, a partir del lanzamiento de ‘Thinking Schools, Learning Nation (1997)’. Dentro de ésta, se establece

que el concepto de una “learning nation” requiere que los individuos en las escuelas utilicen las herramientas de la tecnología de la información, piensen creativa y críticamente, y trabajen en un mundo globalizado, todos elementos que desafían a los directores de escuela y que se ven, consistentemente, plasmados dentro del enfoque de los programas ejecutados por el instituto.

### 3.4.2 *Arquitectura institucional*

El NIE es el instituto nacional de formación docente de Singapur, y es hoy en día un ente autónomo de la Universidad de Nanyang –una de las universidades públicas más importantes del país.

#### 3.4.2.1 *Gobernanza*

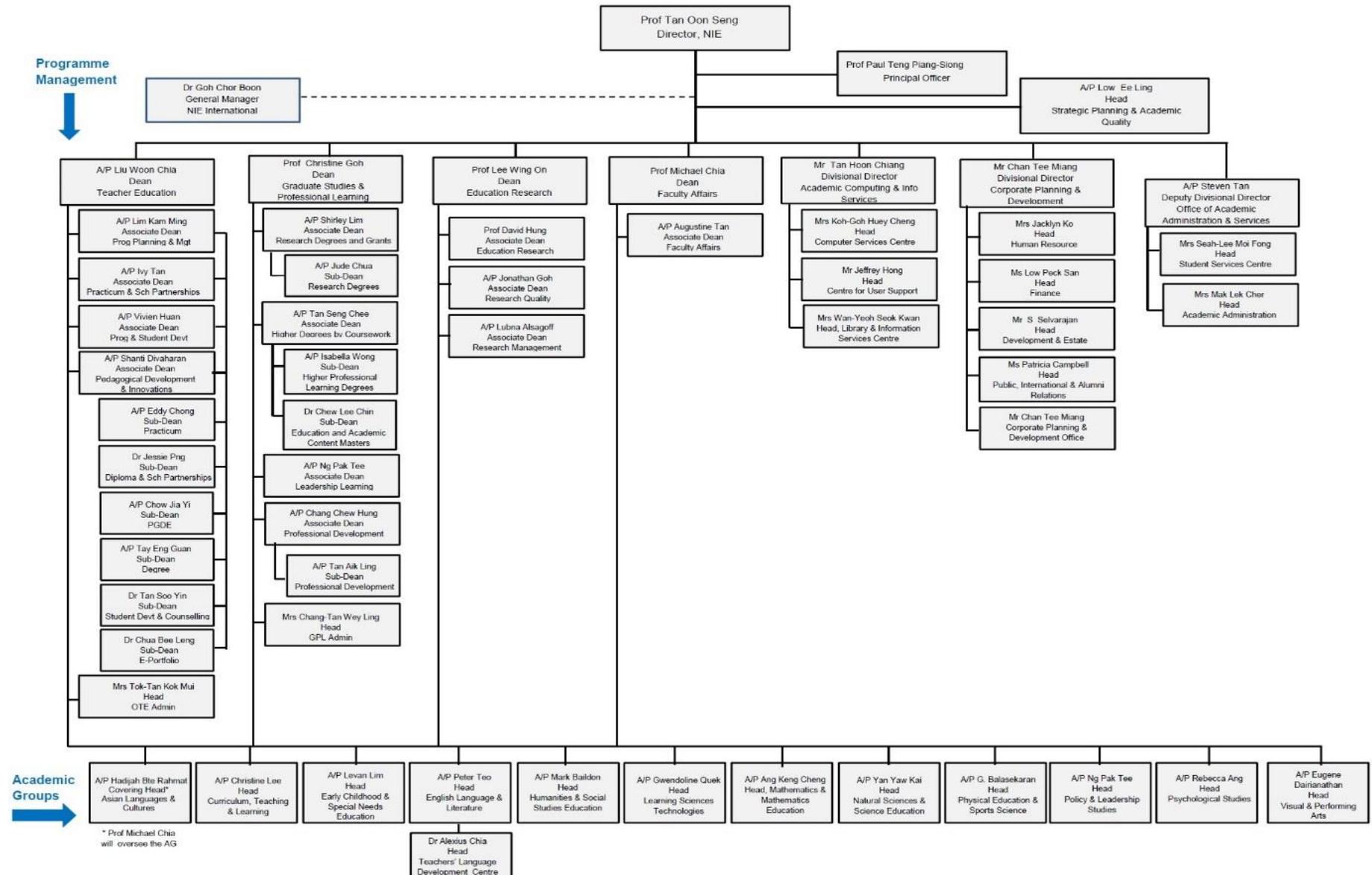
La gobernanza del instituto está a cargo de un consejo (NIE Council), con las responsabilidades de i) establecer los objetivos y proveer la dirección del instituto; ii) revisar, evaluar y aprobar los programas actuales y las facilidades provistas por el instituto, además de sugerir sus desarrollos futuros; iii) asistir como un vínculo con cuerpos externos, incluyendo organizaciones con interés en el instituto; iv) aprobar el plan operativo y presupuesto del instituto; y v) seleccionar a los comité de trabajo y paneles para apoyar al instituto en sus direcciones.

Este consejo es presidido por el *permanent secretary* del Ministerio de Educación e incluye dentro de sus miembros a actores distinguidos del sector público y privado, varios de ellos del mismo Ministerio. Así, al año 2014, éste integra dentro de sus miembros al director del NIE, al vicepresidente de la Universidad Nacional de Singapur, al vicepresidente de la Nanyang Technological University, al vicedirector de Educación General del Ministerio de Educación, al director ejecutivo de la Academia de Profesores de Singapur del Ministerio de Educación, al director del área de recursos humanos y capacidades del Ministerio de Educación, al consejero senior de SAA Architects Pte Ltd, al CEO de la National Environment Agency, y al director médico y consultor senior del Singapur Sports Medicine Centre.

### 3.4.2.2 *Diseño organizacional*

El diseño organizacional del NIE se compone de 3 unidades a cargo de las líneas programáticas centrales del instituto, como son la i) office of teacher education, ii) office of graduate studies and profesional learning, y iii) office of education research. Estas líneas “bajan” mediante 12 grupos académicos que se distinguen a partir de los diversos temas que cubren los programas. Esta organización se complementa, finalmente, con unidades a cargo del manejo de las temáticas corporativas, dentro de las que se cuenta i) el servicio de computación e informática, ii) la unidad de desarrollo y planificación corporativa, y la iii) oficina de administración y servicios académicos. Esta estructura se puede visualizar en el siguiente esquema.

Recuadro 3.14. Estructura organizacional del Instituto Nacional de Educación de Singapur (al 1 de Julio del 2014)



### 3.4.2.3 *Presupuesto y financiamiento*

El NIE es financiado por el Ministerio de Educación y para el periodo 2014 recibió un total de ingresos de US\$ 89.644.800 (traducido a dólares americanos).

### 3.4.3 *Enfoque y objetivos*

En la actualidad, la visión del NIE es “ser un instituto de distinción”, con la misión de “sobresalir en la formación de profesores y en la investigación educativa”. En este marco, sus valores fundamentales son: i) dar lo mejor en términos profesionales; ii) estar centrado en las personas y en la colegialidad; iii) defender la integridad; iv) apreciar la diversidad de orígenes y sus fortalezas; y v) abrazar el cambio.

Dentro de la orgánica del centro, las funciones relacionadas al liderazgo se insertan dentro de la unidad mayor de *graduate studies and professional learning*, y específicamente en su sección de Leadership Learning. En particular, éstos se anclan dentro del grupo académico Policy and Leadership Studies, que tiene el objetivo de contribuir –mediante los programas de pre-servicio, en servicio, y de postgrado- al desarrollo de líderes escolares y profesores, proveyéndoles una plataforma para establecer un nexo entre teoría y práctica, y fortalecer su capacidad de llevar a las escuelas hacia la excelencia. Al mismo tiempo, mediante la investigación y publicaciones en el área, este grupo espera proveer elementos claves para ser trasladados a la política educativa y a la obtención de beneficios prácticos en la labor dentro de las escuelas. De esta manera, la labor del grupo consiste en desarrollar líderes educativos y profesores que inspiren y empoderen a otros para trabajar de manera sinérgica en el sistema educativo, de manera local e internacional, buscando preparar a los actores para dar respuesta a los desafíos educativos con propósito y confianza.

Es importante señalar que el enfoque de liderazgo de este instituto va más allá del nivel de la escuela, entendiéndose más bien desde una perspectiva amplia y alineada con las distintas etapas de la carrera directiva del país, que integran también a los superintendentes, directores de educación y autoridades del Ministerio de Educación (ver sección 8).

### 3.4.4 *Actividades ejecutadas*

La principal actividad desarrollada por el NIE es la provisión y ejecución directa de programas de liderazgo para distintos tipos de líderes escolares (ver sección 5), oferta

para la cual además desarrolla, en vinculación al Ministerio de Educación, el currículum formativo.

Además, como sus objetivos institucionales lo consignan, el NIE se caracteriza por un importante desarrollo de investigación en el marco de sus distintos grupos académicos. Los proyectos de investigación en curso del staff del grupo académico de Policy and Leadership Studies disponible en su sitio web permiten afirmar que los temas de estudios son amplios, y van desde aspectos de política y teorías sobre liderazgo, hasta investigaciones de carácter más aplicado.

### **3.4.5** *Oferta formativa*

El NIE ofrece programas de liderazgo para distintos tipos de líderes escolares, incluyendo a vice-directores aspirantes al cargo de director, a líderes intermedios de las escuelas, a directores experimentados, a profesores líderes, y a personal del Ministerio de Educación. Todos los programas de preparación de liderazgo son implementados vía un esfuerzo conjunto entre los grupos académicos del instituto y el Ministerio de Educación. La participación de los directivos en estos programas es financiada directamente por el Ministerio de Educación.

#### **3.4.5.1** *Programas ofrecidos*

- Leaders in Education Program (LEP)

El programa más importante ejecutado por la institución es el Leaders In Educationn Program (LEP). El LEP se inicia el año 2001, teniendo como antecedente al antiguo Diploma in Educational Administration (DEA) ofrecido desde 1984 para vicedirectores aspirantes al cargo de director. Hoy en día, se trata de un programa de tiempo completo de 6 meses de duración, orientado a vicedirectores especialmente seleccionados por el Ministerio de Educación para prepararlos para el liderazgo escolar, así como también a personal de esta última institución. La selección de los beneficiarios incluye la aplicación de test y entrevistas personales. A lo largo del proceso formativo, los actores dejan sus trabajos y se dedican por entero al programa, recibiendo un pago mensual de parte del gobierno y el financiamiento de todos los gastos asociados a la formación. Una vez finalizado el programa, los participantes reciben de parte del Ministerio de Educación un puesto de director en una escuela. Cada cohorte se compone de los 30-40 participantes.

El objetivo central del LEP es desarrollar las capacidades de la dirección escolar, basada en valores, con propósito, innovadora y con visión de futuro, y anclada en un liderazgo fuerte, en habilidades de gestión estratégica, y en la apreciación de cómo los directores pueden trabajar de manera efectiva en un entorno complejo. Más específicamente, el programa tiene 3 objetivos fundamentales: i) el desarrollo de las capacidades de la dirección escolar en un mundo crecientemente complejo; ii) la inculcación de pensamiento innovador, y iii) el estímulo de la creación de conocimiento para un liderazgo escolar efectivo. El enfoque del programa se basa en el modelo 5R5M (Five Roles Five Minds), que proviene de la integración de las propuestas de dos autores: Sergiovanni (2009) con 'Five Forces of Leadership' (relacionado con los Roles del liderazgo escolar, tales como el rol Educativo, Técnico, Humano, Simbólico, y Cultural) y Gardner's (2007) con 'Five Minds for the Future' (Ética, Respeto, Creación, Síntesis y Disciplina). El programa tiene una orientación ejecutiva similar, en alcance e intensidad, a algunos de los cursos para ejecutivos de las escuelas de negocios más calificadas, pero con el foco principal en la educación (Ng, 2007).

Los cursos incluidos dentro del programa corresponden a i) visión del 5R5M; ii) liderazgo escolar, visión y cultura; iii) liderazgo educativo mediante lentes de la complejidad; iv) gestión estratégica contemporánea; v) desarrollo de capital humano; vi) pensando el diseño; innovación y valores; vii) valorando y desarrollando personas; viii) liderando el currículum y el cambio pedagógico; ix) evaluación; x) uso de ICT para fortalecer la enseñanza y aprendizaje. Estos cursos incluyen diversos módulos de lecturas para complementar el desarrollo de los participantes, los cuales abordan los siguientes temas:

- ✓ Gestión del aprendizaje en organizaciones escolares competitivas: optimización de la capacidad de las empresas a través del conocimiento y la innovación; diseño y gestión de la organización; sostenibilidad de ventajas competitivas; cambios de tendencias en el entorno externo.
- ✓ Marketing y elección estratégica: valores, calidad e innovación; visión corporativa, identidad y marca, agendas estratégicas; teoría del marketing escolar y práctica; asociaciones con los stakeholders.
- ✓ Aplicando las nuevas tecnologías en el aprendizaje: tecnología e innovación; entorno del e-learning y su cultura de aprendizaje; evaluando nuevos aprendizajes.

- ✓ El logro de la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje: diseño curricular; nuevos paradigmas de la evaluación; seguimiento y evaluación de la calidad de la enseñanza; cultura de altos logros.
- ✓ Liderazgo para el nuevo milenio: liderar el equipo; el líder como entrenador, administrador y diseñador; aprendizaje en equipo y visión compartida; influir y motivar.
- ✓ Futuro, complejidad y la época del caos: desarrollo de visión de futuro y visión del presente; liderar y gestionar en un paradigma de la complejidad; innovar en el límite del orden y el caos.

En términos de su metodología, el curso incluye diversas técnicas de enseñanza, dentro de los que destacan:

- ✓ mentoría: cada participante se vincula a una escuela local y es mentado por un director a lo largo de toda la duración del programa, con el propósito de transmitir los valores profesionales desde líderes experimentados a aspirantes;
- ✓ proyecto de acción creativa (CAP): se orienta a entregar a los participantes oportunidades de proponer y trabajar en un cambio de valor agregado en una escuela. Cada participante debe imaginar cómo será la escuela en 10-15 años e implementar un componente de esta idea, con lo cual se espera ayudar a los candidatos a desarrollar las cualidades de liderazgo y adaptación para lidiar con las complejidades del entorno;
- ✓ diarios de aprendizaje: todos los participantes deben llevar un diario de aprendizaje personal, para reflejar sus valores, creencias y propósitos sobre liderazgo, gestión, enseñanza y aprendizaje;
- ✓ estudios de caso: con el apoyo de un educador senior, los participantes trabajan en varios casos de estudios de situaciones reales en escuelas mediante grupos de trabajo pequeños, permitiéndoles reflexionar sobre sus valores, prioridades, e interiorizarse sobre la toma de decisiones en las escuelas y la práctica del rol de director;
- ✓ visitas internacionales: el LEP incluye dos semanas de visitas de estudios a otros países, con el fin de observar diferentes sistemas y culturas y usar la observación como un elemento básico para desafiar sus visiones del sistema del país;
- ✓ sesiones de diálogo en gestión: se orientan a conocer los principios organizadores del sistema del país y la formulación de políticas, mediante el diálogo con miembros del Ministerio de Educación.

- ✓ visita al contexto industrial: para exponer a los participantes a diferentes cuestiones relacionadas al liderazgo y generar una comprensión de cómo se agrega valor a las organizaciones en un contexto diferente al de educación. Los participantes asisten en grupos pequeños a corporaciones multinacionales y se reúnen con personal de alto nivel.

- Management and leadership in schools programme (MLS)

Este programa tiene 17 semanas de duración de tiempo completo y se dirige a líderes intermedios de las escuelas, especialmente seleccionados para participar. El objetivo del programa es desarrollar líderes intermedios que apoyen a los directores dentro de las escuelas. El plan de estudios incluye un curso fundamental llamado “fundamentos del liderazgo y la gestión”, que incluye temáticas como las políticas educativas, liderazgo, gestión, currículum y evaluación. Éste se integra, además, de un proyecto curricular, que es conducido en una escuela local en pequeños equipos interdisciplinarios, permitiendo un aprendizaje auténtico de los actores mediante el examen y la actuación en torno a problemas curriculares reales que encuentran los líderes en este nivel. Se espera, así, que cada grupo desarrolle un currículum de 10 semanas a ser implementado en un centro escolar. Asimismo, el MLS incluye una semana de estudios en países de Asia, con el objetivo de estudiar otros sistemas educativos y obtener una perspectiva alternativa a los desafíos del sistema educativo de Singapur. Finalmente, los participantes deben seleccionar 6 asignaturas optativas, de un conjunto de más de 30.

- Building education bridges: innovation for school leadership

Este programa se focaliza en la innovación y alta performance de diversos sistemas educativos y ofrece la oportunidad de que líderes escolares experimentados y exitosos exploren elementos claves del liderazgo en otros contextos. Este programa es conducido por el NIE y otras instituciones internacionales (NCSL, Danish School of Education). Los objetivos del programa son i) mejorar la comprensión de cada sistema escolar y el contexto del liderazgo y sus desafíos; ii) generar ideas de innovación y cambio para sistemas educativos de alta performance; iii) definir rutas para un liderazgo e innovación sostenida. Tiene dos semanas de duración a tiempo completo.

- Senior Teachers Programme (STP)

Este curso busca preparar a los profesores senior a alcanzar una visión de innovación en el aula y las escuelas, y el fortalecimiento de su rol como líderes pedagógicos y coaches de sus colegas. El programa tiene una duración de 4 semanas.

- Advanced senior teachers' programme (ASTP)

Este curso busca proveer una plataforma a los profesores senior para que expandan su rol y tomen responsabilidades de profesores líderes. El programa tiene una duración de 4 semanas.

#### 3.4.5.2 *Personal formator*

Los programas son diseñados y dictados por el staff de la institución. A esto se suma, sin embargo, la prevalencia del aprendizaje entre pares directivos como metodología fundamental inscrita en la tradición del país en la formación docente y de directores del sistema escolar. Lo anterior se concretiza particularmente en el caso del programa LEP, dentro del cual los directores aspirantes son mentados por directores experimentados. Lo anterior se desarrolla bajo el entendido de que “lo que los directores saben y practican es tácito (...) por lo cual la transmisión de valores desde un director experimentado a uno aspirante es fundamental para entregar más autonomía y promover la toma de decisiones en entornos complejos” (Ng, 2012).

#### 3.4.6 *Vínculos inter-institucionales*

Tal como se ha venido señalando, el NIE tiene el monopolio de la formación de directivos escolares del sistema escolar de Singapur. El único vínculo del centro con otras instituciones –más allá de los inscritos en su modelo de gobernanza- es con el Ministerio de Educación. Esta relación se basa fundamentalmente en el desarrollo articulado de la oferta formativa y en la selección que el Ministerio realiza de los participantes de los programas de formación, especialmente del LEP.

#### 3.4.7 *Resultados y evidencia de impacto en el liderazgo escolar*

Según el sitio web de la institución, se han desarrollado variados estudios de impacto del programa LEP. No obstante, sus resultados tienen carácter confidencial.

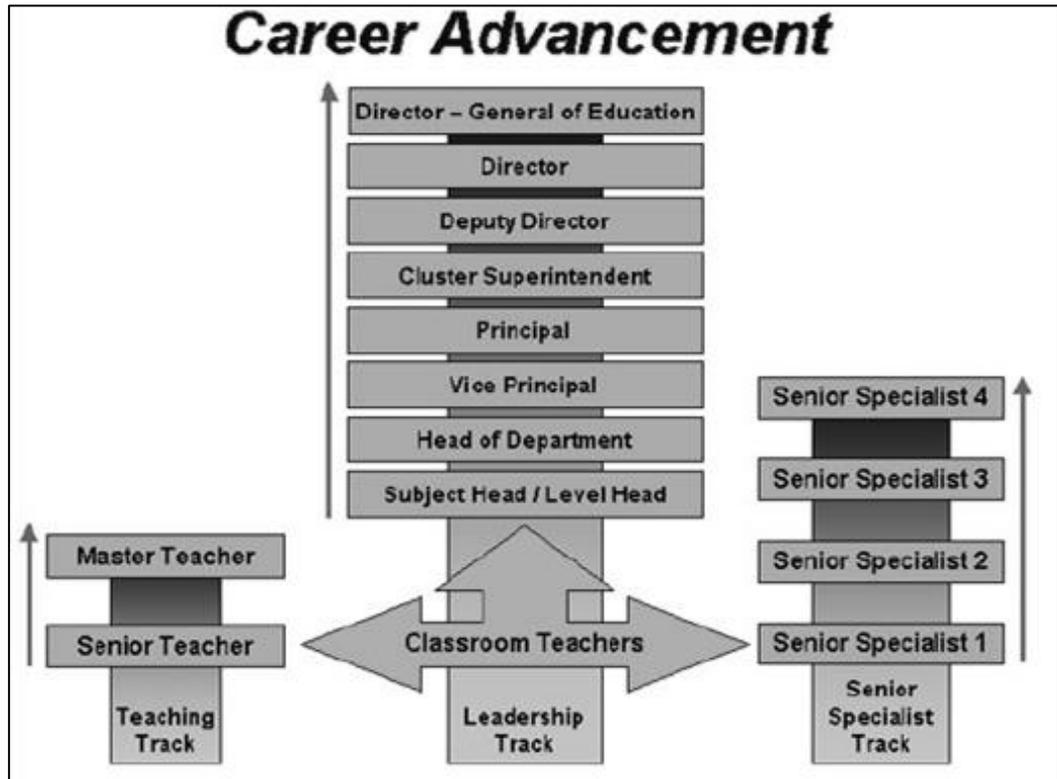
El único material disponible respecto de la evaluación de este programa corresponde a un paper publicado el año 2013 en el cual se reportan los resultados de la evaluación de uno de sus componentes, como es el proyecto de acción creativa –CAP- (Ng, 2013). En este marco, se les solicitó a los participantes que respondieran de manera abierta 3 preguntas – qué conocimientos ganaron con el CAP, cuáles son los desafíos más importantes que encontraron en el desarrollo del CAP y comentarios adicionales sobre el programa- que se siguieron de entrevistas informales con varios beneficiarios. Los resultados del estudio apuntan a que esta estrategia metodológica ofrece a los participantes la oportunidad de manejar las complejidades y desafíos del liderazgo escolar en un contexto real. Más concretamente, de acuerdo a las percepciones de los participantes, el CAP los ayudó a: i) aprender a conducir pensando en el futuro, siendo más conscientes de las tendencias y desarrollos globales; ii) aprender a contextualizar, permitiéndoles trasladar teorías hacia la planificación e implementación de reformas educativas que encajen con la situación de la escuela en particular; iii) aprender a adaptarse y ser flexible; iv) aprender a colaborar, a trabajar con otros, y a iniciar y organizar este tipo de vinculaciones.

#### **3.4.8 Vinculación con otras políticas hacia los directores escolares**

La labor de formación para el liderazgo escolar desarrollada por el NIE se encuentra altamente alineada con la selección de directores y líderes escolares, y la carrera directiva de Singapur. Ambos elementos están altamente regulados por el Ministerio de Educación. Así, el personal docente del país se organiza en 3 tracks:

- Teaching track: proporciona desarrollo y oportunidades para profesores para los que su foco será la enseñanza en aula. En general, todos los profesionales de la educación parten su carrera en esta vía. Luego de graduarse del NIE, única institución de formación docente en Singapur, los profesores son enviados a una escuela que requiera su especialidad.
- Leadership Track: es el camino para las posiciones de liderazgo, como ser director o trabajar en el Ministerio. Los profesores que han demostrado capacidades son seleccionados por el Ministerio de Educación y formados en el NIE principalmente bajo el programa LEP.
- Senior Specialist Track: tiene como objetivo desarrollar un fuerte eje de funcionarios para la sede del Ministerio de Educación, con el conocimiento y habilidades profundas en áreas específicas de Educación.

**Recuadro 3.15. Carrera docente, directiva y de especialistas en el sistema escolar de Singapur**



Fuente: NIE (2010)

De esta manera, en lo que a la leadership track compete, la decisión de optar a una posición de liderazgo es un proceso deliberado y calculado por parte del Ministerio de Educación, en base a un monitoreo permanente de los educadores en las escuelas. Estos actores, una vez seleccionados, son formados por el NIE, ya sea como líderes intermedios o como directores. En este último caso, luego de graduarse, son asignados a una escuela por parte del Ministerio, lo que les permite, con posterioridad, seguir avanzando verticalmente en la carrera.

**Recuadro 3.16. Contexto de política hacia los directores escolares**

<p><b>Criterios de elegibilidad de Directores</b></p>	<p>El requisito de elegibilidad para ser director es tener el título docente. Singapur recluta a sus profesores del tercio superior de los graduados de secundaria, lo que garantiza una cohorte de alto nivel cada año. Sólo uno de ocho solicitantes en los programas de admisión para formación docente es aceptado, después de un proceso de solicitud riguroso (Mercer, 2013).</p>
<p><b>Proceso de selección</b></p>	<p>Se realiza un constante seguimiento y evaluación a los profesores en sus escuelas. En el proceso de selección, a quienes tienen los mejores desempeños y muestran potencial de liderazgo directivo a lo largo del monitoreo, se les realiza una entrevista, e ingresan al LEP. Los principales criterios de selección son logros académicos, experiencia en enseñanza, y los reportes de la evaluación. Deben poseer un grado de Master o completarlo (Huber y Pashiardis, 2008).</p>
<p><b>Procesos de evaluación</b></p>	<p>Todos los docentes y directores en Singapur participan en un proceso de evaluación anual en áreas claves, incluyendo trabajo en el aula y las contribuciones que hacen a la escuela y comunidad. Esto se denomina el Enhanced Performance Management System (EPMS). Los resultados de la evaluación del desempeño incluyen bonos financieros, premios y reconocimientos a nivel nacional (Mercer, 2013). El responsable de la evaluación de directores es el superintendente (Mercer, 2013).</p>
<p><b>Carrera directiva</b></p>	<p>Existen tres carreras para docentes: teaching track, para los profesores que su foco será el aula; Leadership Track, para posiciones de liderazgo, como ser director o trabajar en el Ministerio; y el Specialist Track, para desarrollar funcionarios para el Ministerio (Hock, 2006). Los salarios de los profesores y líderes deben de la posición en la carrera que se ubiquen, y la promoción dentro de ella depende de la performance demostrada en las evaluaciones, el potencial que tengan, y de la participación en cursos de desarrollo profesional continua (Mercer, 2013).</p>

### 3.5 Leadership Academy (LEA), Austria

#### 3.5.1 *Historia de la iniciativa*

La *Leadership Academy* (LEA) se inicia el año 2004 como un proyecto de formación para líderes del sistema educativo liderado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Austria.

El surgimiento de la LEA aparece como respuesta a la necesidad de transformar a los líderes educativos en agentes de las reformas al sistema escolar introducidas en la primera década del 2000 en el país. Históricamente, el rol fundamental de los directores de escuelas en Austria tenía un claro sello administrativo y burocrático, situación que comienza a cambiar conforme se introducen iniciativas de desregulación y expansión de la autonomía a las escuelas, así como estándares de aprendizaje y test nacionales. De esta manera, los directores se vuelven progresivamente responsables de liderar los procesos de cambio, apoyar a los profesores en sus tareas, manejar la colaboración con agentes externos, y asegurar el éxito de las reformas. En este contexto, el desarrollo de liderazgo para directores y otros niveles del sistema escolar se volvió prioritario (OECD, 2007). Al mismo tiempo, el origen de la LEA se vincula a las debilidades de la formación de los directores en el país, caracterizada por un training i) basado primordialmente en gestión y administración, ii) de carácter atomizado y restringido a una escuela particular y iii) horizontal. En este marco, las probabilidades de cambios a nivel de sistema no parecían evidentes, sembrándose la necesidad de introducir un nuevo enfoque a la construcción de capacidades para el liderazgo como prerequisite para la mejora del sistema educativo en su sentido más amplio (Shratz, 2008; Schley y Schratz, 2011).

Frente a este contexto, la LEA se gesta como una iniciativa personal y prioritaria del Ministerio de Educación, desarrollándose de manera rápida, mediante la contratación de dos universidades y académicos para su diseño: el Prof. Dr. Wilfried Schley, *University of Zurich*, y el Prof. Dr. Michael Schratz, *University of Innsbruck*. El primero se encargó del desarrollo profesional para el centro, y el otro aportó desde su expertise y sus conocimientos de educación. Todo el financiamiento de la puesta en marcha de la institución provino del propio Ministerio.

#### 3.5.2 *Arquitectura institucional*

La LEA funciona como una organización que se constituye a través de las generaciones que pasan por su programa formativo. Se trata así de una institución virtual y no

construida como un medio físico, que opera bajo la articulación del Ministerio de Educación, la Universidad de Innsbruck y la Universidad de Zurich.

#### 3.5.2.1 *Gobernanza*

La gobernanza de la institución está a cargo de los directores científicos de la institución –el Dr. Michael Schratz de la Universidad de Innsbruck y el Dr. Wilfried Schley de la Universidad de Zurich, quienes –con alta autonomía respecto del Ministerio de Educación-, diseñan y se ocupan de la puesta en marcha de los objetivos del centro.

#### 3.5.2.2 *Diseño organizacional*

En términos de su diseño organizacional, la institución cuenta con i) un equipo científico de tres personas –incluyendo a los dos directores-, que se ocupan de la formación y las actividades de investigación; y ii) un equipo organizacional, compuesto por tres personas, a cargo de la organización y coordinación de las acciones con los actores participantes. La coordinación y gestión global del proyecto está a cargo de un actor del Ministerio de Educación, quien está además a cargo de supervisar los aspectos de la política, chequear a los participantes potenciales y de la comunicación con los participantes entre las actividades (fóruns). Este acotado equipo de trabajo es apoyado por un grupo mayor, que incluye a los coordinadores de redes regionales, quienes operan en todas las provincias.

Es importante señalar que tanto aun cuando la ligera estructura organizacional de la LEA y la inexistencia de una estructura permanente o “casa organizacional” se vislumbre con ventajas por la rapidez y flexibilidad que permite en su actuación, tanto esta característica como su modelo de gobernanza han sido calificados como riesgosos, principalmente por la vulnerabilidad que presenta frente a la burocracia del sistema, la alta dependencia que mantiene de sus dos directores académicos y su equipo, y su desarticulación con las políticas y restantes iniciativas orientadas al liderazgo del país (OECD, 2007).

#### 3.5.2.3 *Financiamiento y presupuesto*

La LEA es financiada por el Ministerio de Educación. Los costos para que el programa opere eran, hacia el año 2007, poco más de US\$633.250 (traducido a dólares americanos).

### 3.5.3 *Enfoque y objetivos*

El objetivo principal de la LEA es “mejorar sosteniblemente las condiciones y procesos de aprendizaje en todas las instituciones educativas”, mediante la preparación de líderes en todos los niveles y tipos de escuela para trabajar en y sobre el sistema educativo (LEA, 2007). Más específicamente, la institución se propone apoyar la construcción de capacidades, calificación y empoderamiento de los líderes del sistema escolar del país.

La labor fundamental de la organización apunta a dos niveles de cambio:

- De un lado, a nivel individual y de las escuelas, la LEA busca preparar a los líderes para que sean capaces de implementar las reformas de gobierno con efectividad y para que las escuelas operen con mayor autonomía local e iniciativa. Así, la LEA busca promover las capacidades de los participantes para que tomen un rol activo, adopten mayores responsabilidades, motiven a su staff y desarrollen su organización.
- De otro lado, a nivel del sistema, la LEA busca crear una masa crítica necesaria para alimentar el cambio sistémico. De esta manera, la institución trabaja en base a una nueva comprensión de la teoría y la práctica que pretende transformar el sistema educativo mediante la adopción de un liderazgo de calidad como punto de partida para la innovación sistémica.

El trabajo de la institución se organiza en torno a varios principios, dentro de los que destacan: i) ofrecer oportunidades de aprendizaje auto-organizadas en un entorno fuerte; ii) promover el aprendizaje individual y colectivo mediante cooperación y colaboración en proyectos de basados en el trabajo; iii) combinar iniciativa personal, responsabilidad y proactividad; iv) motivación, mediante la activa participación en el proceso; v) diversidad, mediante el pluralismo de líderes de diferentes tipos de escuelas, regiones y niveles en la jerarquía del sistema escolar.

Como se desprende de lo anterior, el enfoque hacia el liderazgo promovido por la institución adopta un carácter sistémico, en la medida que se propone fuertemente la integración dentro de su labor formativa de los directivos de los distintos niveles del sistema escolar, en relaciones horizontales y verticales, tendientes a potenciar la sinergia de la iniciativa.

### 3.5.3.1 *Actividades ejecutadas*

La LEA es la primera iniciativa sistémica en Austria que busca integrar actores de todo el sistema educativo para el desarrollo del liderazgo educativo, bajo una única y principal actividad como es la provisión directa de un programa de formación anual para directivos (ver sección 5).

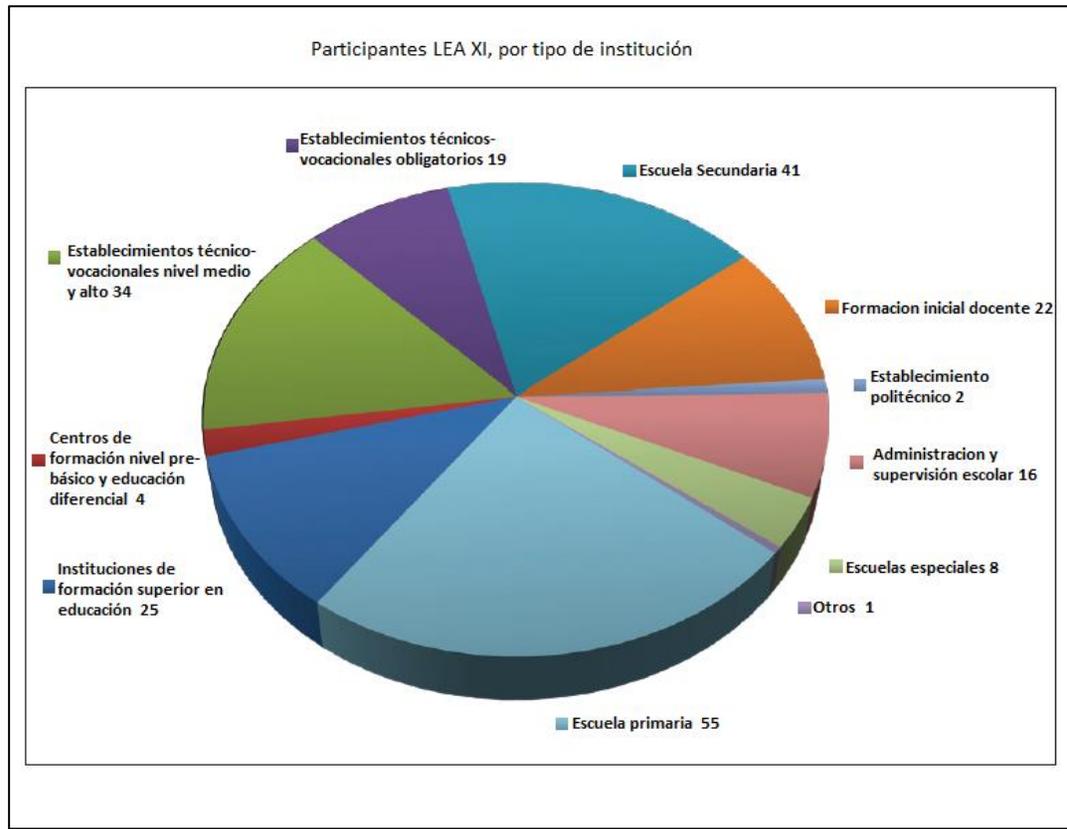
### 3.5.4 *Oferta formativa*

La oferta formativa de la LEA consta de un programa dirigido a todos los líderes del sistema educativo del país, incluyendo a i) directores de escuelas, ii) ejecutivos del Ministerio de Educación, iii) supervisores escolares y iv) miembros de instituciones formadores de educadores.

El programa de formación ofrecido tiene un año de duración y en cada cohorte participan entre 250-300 participantes del sistema, de distintas provincias, tipos de escuelas y autoridades ministeriales, aspecto clave para promover el cambio sistémico esperado. Todos los costos asociados al programa son asumidos por el Ministerio de Educación.

Con la generación XI (en formación en el presente 2014) serán 2.450 miembros los que han pasado por el programa, de un total de 6.000 directores y otros actores del sistema educacional para quienes está orientado. En la siguiente figura se observa la heterogeneidad de la generación XI de LEA, donde la mayoría corresponde a directores de escuela primaria y secundaria, pero con alta presencia de actores de diversas instituciones del sistema escolar.

**Recuadro 3.17. Participantes de la LEA**



Fuente: LEA News, 2014

3.5.4.1 *Enfoque del programa*

En términos generales, el programa formativo de la institución opera en base a 10 principios fundamentales:

- Trabajar con todo el sistema en grupos de máximo 300 líderes de Austria
- Involucrar a todos los tipos de escuelas y niveles del sistema
- Construir redes en vez de construir un nuevo sitio
- Vincular agencia y estructura
- Crear una nueva mentalidad para el cambio sostenible
- Aprender del futuro
- Crear pensadores del sistema en acción, mediante comunidades de aprendizaje y grupos de coaching
- Reflexionar y conectar bajo apoyo de pares profesionales
- Conectar liderazgo con aprendizaje

- Usar la energía como elemento de la competencia del liderazgo

Las presentaciones y las experiencias programadas en LEA están secuenciadas de forma lógica y coherente para establecer las condiciones necesarias para un aprendizaje eficaz de los participantes. Los elementos centrales del modelo de aprendizaje son:

- Introducción secuencial de nuevas ideas;
- Compromiso de los participantes como base de conocimientos y experiencias;
- Demostración y modelos;
- Oportunidades frecuentes para desarrollar la discusión y aplicaciones;
- Basar el aprendizaje en torno al proyecto en la propia organización del participante y sus problemas;
- Uso de diversos enfoques para adaptarse a diversos estilos de aprendizaje;
- Proveer apoyo emocional e intelectual, retroalimentación y correcciones en un ambiente de confianza y seguro;
- Establecer una práctica de aprendizaje integral de la comunidad educativa, para sustentar la aplicación del aprendizaje y el cambio.

#### 3.5.4.2 Estructura del programa

El programa de liderazgo cuenta de 4 foros, en el cual todos los participantes de cada cohorte se reúnen. Cada uno de los foros se organiza de la siguiente manera:

- En el primer foro, se desarrolla el lanzamiento de la iniciativa, entregando a los participantes orientación sobre la filosofía, organización y estructura de la LEA. En esta oportunidad, los individuos constituyen además las *learning partnership* y los *collegial team groups* (CTC), que son las principales estrategias metodológicas del programa.
- En el segundo foro, los participantes definen un proyecto individual para su escuela, usando métodos de gestión de proyectos. Los CTC son responsables en esta fase de promover la reflexión colaborativa sobre los procesos de desarrollo individual.
- En el tercer foro, los participantes reflexionan sobre sus experiencias mutuas en la implementación de sus proyectos de desarrollo. Se ofrecen además distintos workshops de comunicación, motivación, resolución de conflictos y toma de decisiones para el aprendizaje individual.

- El cuarto foro es la instancia de certificación, en la cual los participantes presentan sus procesos de aprendizaje profesional y sus resultados en el marco de sus CTC. En la fase final, cada CTC difunde uno de sus proyectos al resto de los participantes.

Entre los foros, los participantes de las *learning partnerships* y de los CTC se reúnen regional o localmente para reflexionar sobre lo que está aconteciendo con sus proyectos individuales.

#### 3.5.4.3 *Estrategias y metodologías de formación*

La formación provista por la LEA se inscribe dentro del enfoque del aprendizaje entre pares, promoviéndose un aprendizaje continuo de colegas por colegas, basada en el establecimiento de *learning partnerships*, de *collegial team coaching* (CTC) y de grupos regionales.

De un lado, las *learning partnership* corresponden al trabajo de los participantes en duplas, con el fin de que desarrollen una relación de confianza y coaching, se apoyen con preguntas reflexivas, se ayuden en la definición de sus proyectos y se guíen mutuamente durante sus procesos de aprendizaje individual. En estas duplas, se privilegia la visión y enfoque del amigo crítico.

De otro lado, las *learning partnership* se fusionan en los CTC, formando grupos de aprendizaje de seis personas. Estos grupos se conforman de manera heterogénea respecto del nivel del sistema escolar en el cual trabajan los participantes. Los CTC se reúnen en el nivel regional, mediante la formación de grupos regionales, bajo un coordinador de red. En éstos, se promueve una perspectiva de dinámica grupal, orientada a soluciones más que a problemas.

#### 3.5.4.4 *Certificación*

El proceso de certificación de los participantes del programa de la LEA incluye distintas etapas. De un lado, los individuos deben cumplir los requisitos de elegibilidad, que incluyen: i) asistencia a todos los eventos; ii) asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje; iii) la presentación dentro de los grupos de coaching; iv) la gestión responsable de un proyecto de desarrollo participativo; v) la participación activa en las *learning partnerships* y los grupos de coaching; vi) la preparación de un portafolio de su proceso de aprendizaje, que es revisado por un actor externo. Una vez revisados los

antecedentes y requisitos formales, la decisión de certificación es llevada a cabo por el director de la institución. En caso de obtener la certificación, los participantes pasan a ser miembros de la Academia.

#### 3.5.4.5 *Membrecía en la LEA*

La obtención de la membrecía en la LEA incluye diversos beneficios para los participantes, como el acceso a una newsletter periódica de la academia, la continuidad de oportunidades educativas, noticias de conferencias y congresos, la posibilidad de bajar publicaciones, la participación en proyectos educativos, la oportunidad de convertirse en coordinador regional de red, y operar como mentor de proyectos de generaciones futuras de la misma institución.

#### 3.5.5 *Vínculos inter-institucionales*

La única relación que se destaca de la LEA con otros actores es la que se mantiene con las autoridades educativas regionales, las cuales son responsables de nominar a los participantes. No obstante, esta nominación no es condición para la participación, ya que ésta es de carácter voluntario.

De esta manera, una característica fundamental de la institución es la carencia de vínculos inter-institucionales relevantes, más allá del sostenido con el Ministerio de Educación. En esta línea, se percibe como una institución *aislada*, sin incidencia ni articulación con la restante oferta formativa para directivos existentes en el nivel regional y provincial (OECD, 2007).

#### 3.5.6 *Resultados y evidencia de impacto en el liderazgo escolar*

Para evaluar las habilidades de liderazgo obtenidas de la participación en el programa, la LEA tiene un instrumento que define diversos indicadores en una escala de competencias, y que es completado por los participantes antes y al final de la experiencia, incluyendo además la visión de sus colegas. Este instrumento incluye 106 preguntas de cualidades de liderazgo, habilidades y comportamiento en una escala de 4 puntos. En general, los resultados permiten observar grandes cambios luego del programa, y sólo una minoría no presenta avances.

Un informe realizado por la OECD respecto de la LEA el año 2007 revela un positivo impacto de la institución en las prácticas de liderazgo de los participantes, a partir de una

serie de entrevistas realizadas. En éstas, se revelan elementos como i) cambios en la resolución de problemas y comunicación con colegas; ii) creación de una atmósfera más orientada al apoyo; iii) construcción de confianza e involucramiento de otros; iv) mayor foco en objetivos. En el mismo informe se indica que algunos participantes expresaron que luego de graduarse de LEA, su participación en la academia se fue diluyendo, principalmente por la falta de instancias reales de reuniones, cara a cara, por falta de una institución física, etc.

### 3.5.7 *Articulación con otras políticas hacia los directores escolares*

No obstante su historia de origen, la LEA aparece como una iniciativa descoordinada y desarticulada con otras iniciativas nacionales de liderazgo escolar y de la reforma educativa más amplia del sistema educativo. Así por ejemplo, la LEA no se encuentra vinculada con la carrera directiva. En este sentido, la participación de los líderes en su programa no es obligatoria o una condición de continuidad de empleo como director de la escuela, ni para promoción o aumento de remuneración. Sin embargo, aparentemente, muchos de los participantes toman el programa de LEA esperando sea un impulsor al momento de postular a cargos superiores (OECD, 2007).

**Recuadro 3.18. Contexto de política hacia los directores escolares**

<p><b>Criterios de elegibilidad de Directores</b></p>	<p>Los dos criterios de elegibilidad centrales son el título y experiencia docente (Pont et al., 2008)</p>
<p><b>Proceso de selección</b></p>	<p>La antigüedad se considera como un criterio de selección importante para directores y se exige generalmente también experiencia gerencial o de liderazgo, calificaciones adicionales, académicas o de otro tipo, habilidades interpersonales y personales, visión y valores para el liderazgo escolar (Pont et al., 2008)</p> <p>Luego de generarse una vacante, un comité a nivel de las escuelas evalúa a los candidatos mediante distintos instrumentos y establece una lista de candidatos idóneos, que pasa a la junta escolar regional. Posteriormente, la autoridad educativa regional, apoyada por el sindicato docente, comunidad local e inspector de la escuela, elige a un candidato de la lista. Todos los directores nombrados tienen, primero, un contrato de 4 años de prueba. En este periodo, realizan un curso obligatorio de inducción, con duración regular de 2 años, desarrollado por instituciones regionales o provinciales. Luego de graduarse del curso y de existir pruebas de que ha sido un buen líder en el periodo, el nombramiento se vuelve definitivo (Shratz y Petzold, 2007)</p>
<p><b>Procesos de evaluación</b></p>	<p>No hay política de evaluación formal para directores (Shratz y Petzold, 2007)</p>
<p><b>Carrera directiva</b></p>	<p>En Austria, no existe una carrera directiva propiamente tal. Aun cuando algunos directores postulan luego a cargos como inspectores de escuelas, no hay otras oportunidades de promoción. Los sueldos de los directores son más altos que los de los profesores y varían principalmente según los años de servicio (Shratz y Petzold, 2007)</p>

## **4 Análisis transversal de los centros de liderazgo escolar (CLE)**

En esta sección, se desarrolla un análisis transversal de los 5 centros de liderazgo (CLE) internacionales revisados, poniendo el énfasis en sus similitudes y diferencias en torno a las dimensiones de estudio.

### **4.1 Origen de los CLE**

La expansión de una institucionalidad centralizada especializada en liderazgo directivo aparece, dentro de la investigación comparada, como un fenómeno emergente dentro de los sistemas escolares avanzados (Pont et al., 2008; Huber; 2008). Esta tendencia se sitúa dentro del escenario más amplio de fuerte posicionamiento del tema dentro de las políticas educativas a nivel mundial (Pont et al., 2008; Barber, Whelan & Clark, 2010), gestado a partir de los distintos avances de la investigación respecto del peso de los directivos escolares en la eficacia y mejora de la calidad de las escuelas que lideran (Leithwood et al., 2006; Barber & Mourshed, 2007).

No ajenas a estas tendencias, la mayor parte de las instituciones estudiadas, con la excepción de Singapur, se originan en la década del 2000. Aun cuando varias de ellas se han instalado en su versión actual en los últimos años, algunas tienen precedentes de más larga data, sufriendo distintas modificaciones –más o menos sustantivas- a lo largo de su trayectoria histórica (NCTL, AITSL, NIE). Uno de los cambios más importantes vislumbrados en los casos estudiados corresponde al caso inglés, centro en el cual el cambio de coalición de gobierno acontecido el año 2010 se ha acompañado de un giro mayor a nivel de su enfoque, objetivos, gobernanza y actividades, llamando la atención respecto de la sustentabilidad e independencia de estas iniciativas en torno al poder político y al enfoque de política educativa de cada gobierno de turno.

**Recuadro 4.1. Año de origen y contexto de política de los CLE**

	<b>NIE Singapur</b>	<b>LEA Austria</b>	<b>IEL Ontario</b>	<b>AITSL Australia</b>	<b>NCTL Inglaterra</b>
Año de origen	1991	2004	2006	2010	2013
Antecedentes	Teachers' Training College (1950) Institute of Education (1973)			National Institute for Quality Teaching and School Leadership (2004) Teaching Australia-AITSL (2005)	National College for School Leadership (2004) Teaching Training Agency (90s)

El surgimiento de los centros de liderazgo (CLE) estudiados se inserta, en todos los casos, dentro de la prioridad entregada al fortalecimiento del liderazgo directivo escolar por los gobiernos en el marco de reformas o estrategias educacionales mayores –impulsadas a nivel central o provincial-, dentro de las cuales los líderes escolares son entendidos como piezas claves de la mejora o la transformación de las escuelas, así como fuerzas motoras de las reformas educativas en curso. Estas distintas medidas emergen en el contexto de la introducción de políticas educativas de promoción de la descentralización y autonomía escolar, y de expansión de la accountability por resultados, las cuales se han traducido en una ampliación de las responsabilidades de los directivos escolares.

**Recuadro 4.2. Reformas o estrategias dentro de las cuales se insertan los CLE**

<b>NIE Singapur</b>	La prioridad acordada al liderazgo bajo el enfoque actual se inserta dentro de la reforma educativa emprendida en el país con el lanzamiento de “Thinking Schools, Learning Nation (1997).
<b>LEA Austria</b>	Se sitúa en el marco de sucesivas reformas emprendidas en el sistema escolar que le dieron más autonomía a las escuelas, definiendo a los directores como responsables de liderar los procesos de cambios en escuelas y asegurar éxito de las iniciativas emprendidas.
<b>IEL Ontario</b>	Se inscribe dentro la introducción por parte del Ministerio de Educación de nuevos apoyos para directores y vice-directores de la provincia, y posteriormente en la Ontario Leadership Strategy (2008).
<b>AITSL Australia</b>	El surgimiento de los antecedentes del AITSL surgen en el marco de las iniciativas de mejora escolar en el país, planteadas en The Adelaide Declaration on the National Goals of Schooling for the 21th century (1999), dentro del cual el liderazgo directivo tiene un papel relevante.
<b>NCTL Inglaterra</b>	El surgimiento del NCSL –antecesor al NCTL- responde a la prioridad entregada por el gobierno laborista al fortalecimiento de las capacidades de educadores planteadas en su White paper Excellence in Schools (2000).

Más allá de esta convergencia política, la instalación de nuevas institucionalidades centralizadas aparece al mismo tiempo como respuesta a desafíos o particularidades de cada sistema escolar, lo que marca, como se verá después, su configuración institucional y objetivos centrales. De esta manera, un punto sustantivo que se deriva del estudio de las iniciativas es que no existe un modelo único de CLE, sino que éste depende del contexto histórico y político más amplio del sistema escolar, y del diagnóstico existente en torno al liderazgo directivo presente en cada uno de ellos. Así, dentro de los casos, se identifican al menos 3 antecedentes diversos que explican el surgimiento de los CLE en diferentes contextos, dentro de los que se encuentran:

- La existencia de una visión crítica frente a la oferta formativa para el liderazgo provista por instituciones externas –principalmente universidades- producto de su carácter academicista, escasa relevancia práctica o su carácter atomizado. Este diagnóstico configura la necesidad de proveer de manera centralizada una formación más efectiva, lo que se traduce en la creación de una institucionalidad que busca preparar y capacitar directamente –y de manera centralizada- a los líderes educativos (LEA y NCTL en versión anterior).
- La ausencia, dentro de sistemas escolares descentralizados, como Australia u Ontario, de un enfoque común hacia el liderazgo entre las distintas unidades territoriales y de una articulación y diálogo entre los distintos actores vinculados al tema. Esta urgencia se traduce en la instalación de una institucionalidad fuertemente orientada a la promoción de instrumentos de política de liderazgo

centralizados, como son los marcos de liderazgo nacional o provincial, y al fortalecimiento de la colaboración inter-institucional para el apoyo de los líderes educativos.

- La alta centralización y regulación histórica que ha caracterizado a la política de gestión de recursos humanos del sistema escolar de Singapur, que lleva a la configuración de una institucionalidad única para la formación de educadores del país como el NIE.

## 4.2 **Arquitectura institucional**

Dentro de la literatura respecto de las instituciones centralizadas de liderazgo escolar, el tema de la arquitectura institucional de los centros ha revestido un particular interés, vislumbrándose –desde las perspectivas más críticas- la necesidad de mantener un carácter que asegure su sustentabilidad en el tiempo, una dirección estratégica que resguarde su independencia política, que asegure la representatividad de los stakeholders y la prevalencia de un enfoque de liderazgo que se haga cargo de la diversidad de sectores educativos de los sistemas escolares en que se instalan (Bush, 2006; Brundrett, M., Fitzgerald, T. y Sommefeldt, D., 2006; Thrupp, 2005).

### 4.2.1 *Alcance y carácter institucional de los CLE*

Las experiencias revisadas tienen diferencias en torno a su alcance y carácter institucional. En primer lugar, aun cuando todos los CLE fueron fundados por los Ministerios de Educación, en los casos del AITSL, NCTL, NIE y LEA éstos tienen un alcance nacional, mientras que el caso del IEL asume un rol a nivel provincial. Es importante dar cuenta que, aun cuando en algunos casos las instituciones tienen distintas sedes u oficinas dentro de los países o provincia (NCTL, AITSL), se identifica en todas ellas la prevalencia de un enfoque centralizado en el rol que cumplen dentro del sistema escolar.

En segundo lugar, los centros difieren en torno a cuan exclusivo es el al grupo objetivo al que apuntan. De esta manera, mientras en el caso de Ontario y Austria las instituciones se dirigen únicamente a los líderes escolares, en Australia, Singapur y más recientemente Inglaterra, los centros no tienen una responsabilidad única en el liderazgo directivo

escolar sino que extienden su labor hacia los educadores (directivos y docentes) en un nivel más amplio<sup>2</sup>.

Finalmente, una distinción fundamental presente en las iniciativas estudiadas tiene que ver con el carácter institucional de los centros y su definición como una institucionalidad permanente o transitoria. La mayoría de los CLE se han conformado como una institucionalidad con bases sólidas y mirada de largo plazo, lo que asegura la sostenibilidad en el tiempo de sus figuras y líneas de acción. El caso de la LEA de Austria es, en este marco, uno excepcional, en la medida que se define como un proyecto o programa que, aun cuando responde a la articulación entre el Ministerio de Educación y los académicos responsables de su diseño e implementación, cuenta con un anclaje institucional que ha sido juzgado como débil y que no asegura su permanencia en el tiempo (OECD, 2007).

#### 4.2.2 *Gobernanza de los CLE*

Los CLE estudiados presentan una diversidad de modelos de gobernanza, dentro del cual se identifican distintos grados de independencia respecto de los respectivos Ministerio de Educación que los instalan y financian –la cual sólo en un caso alcanza una alta autonomía (LEA)-, y variaciones respecto de los actores participantes dentro de su dirección institucional.

- En primer lugar, existen centros –como el recientemente reformado NCTL- que dependen directamente del Ministerio de Educación y que están constituidos bajo la figura de una agencia ejecutiva del mismo. La gestión institucional en este caso está a cargo de un director ejecutivo con la responsabilidad de implementar la política del departamento de educación y de manejar operativamente a la institución, siendo supervisado por el *permanent secretary* de la institución que lo cobija.
- En segundo lugar, existen centros independientes de los Ministerios de Educación respectivos, gestionados por una junta o consejo directivo que define la dirección estratégica y toma decisiones (IEL, AITSL, NIE). En estos casos, la participación del Ministerio de Educación –o de sus representantes- dentro de la gobernanza es variada, pudiendo i) ser el presidente del consejo (NIE); ii) nominar al presidente

---

2 A lo largo de este informe, únicamente se considera el rol que ejercen en materia de liderazgo.

del directorio (AITSL), y/o bien iii) tener a uno o más integrantes dentro del mismo (AITSL, NIE, IEL). Además, en estos centros se han buscado constituir directorios con representación de diversos stakeholders del liderazgo escolar o de la profesión docente en un sentido más amplio. De esta manera, se identifica la participación dentro de la gestión institucional de los CLE de: i) representantes de directores de escuelas (AITSL); ii) autoridades educativas estatales o distritales, p.e. directores de educación de los distritos o estados, o representantes de asociaciones de supervisores (AITSL, IEL) y iii) representantes diversos del sector público y privado (no de directores)(NIE). Asimismo, en los casos de Ontario y de Australia, se ha privilegiado –dado el contexto de alta diversidad de los tipos de escuelas-, la representatividad de actores de los distintos sectores educativos (escuelas independientes, católicas, francesas, etc) (AITSL, IEL).

- Finalmente, existen centros – como la LEA – bajo la coordinación global de Ministerio de Educación pero que son gestionados y manejados en la práctica de manera autónoma por académicos de universidades distintas contratados desde el nivel central, con toma de decisión en el diseño y actividades ejecutadas. Este tipo de figura tiene el riesgo de verse amenazado por su sobredependencia de los académicos vinculados y la escasa articulación con la política más amplia hacia el liderazgo directivo del país (OECD, 2007).

**Recuadro 4.3. Gobernanza de los CLE – relación con los Ministerios de Educación y participación de otros actores claves**

	<b>NIE Singapur</b>	<b>LEA Austria</b>	<b>IEL Ontario</b>	<b>AITSL Australia</b>	<b>NCTL Inglaterra</b>
Dirección institucional	Consejo directivo presidido por el permanent secretary del Ministerio de Educación	Dirigida por dos académicos de universidades distintas	Comité directivo presidido por un representante del sistema escolar que rota cada dos años entre sector público inglés, inglés católico y del sector de lengua francesa	Junta directiva presidida por un miembro elegido por el Ministerio de Educación	Director ejecutivo del Ministerio de Educación
Participación/rol del Ministerio de Educación o gobierno central en la gestión institucional	Presidente del Consejo es el permanent secretary -Otros integrantes del comité directivo	Gestor y coordinador global del proyecto	Integrante del comité directivo	-Gobierno de Australia nombra al presidente y vicepresidente -Otros Integrantes del comité directivo	Supervisión del permanent secretary y colaboración de director de la oficina de Education Standards
Otros actores participantes de la gestión institucional	Representantes de sector público y privado (no representantes de directores ni docentes)		Representantes de asociaciones de directores de distintos sectores educativos  Representantes de directores de educación de distritos  Representantes de asociaciones de supervisores de distintos sectores educativos	Representantes de sindicato de docente y asociaciones de directores  Representantes de distintos sectores educativos  Autoridades de estados y territorios  Integrantes de comité de ministros estatales	

### 4.2.3 *Financiamiento y presupuesto anual*

Todos los CLE son financiados por los Ministerios de Educación nacional (AITSL, NCTL, NIE, LEA) o provincial (IEL), en sumas totales en dólares que van desde aproximadamente 600 mil a 800 millones de dólares. Más allá de estas cifras generales, las diferencias significativas en las iniciativas y la distinciones en el alcance de su labor (nacional/provincial, orientado a docentes y/o directivos), así como la limitada información pública y desglosada de sus presupuestos, impiden establecer una comparación acuciosa de los montos efectivos con que funcionan sus líneas específicas dirigidas al liderazgo escolar.

**Recuadro 4.4. Presupuesto anual en dólares de los CLE (US\$)<sup>3</sup>**

	NIE Singapur	LEA Austria	IEL Ontario	AITSL Australia	NCTL Inglaterra
Presupuesto anual en US\$	89.000.000	633.350	3.540.994	15.746.880	805.146.000 <sup>4</sup>

## 4.3 **Enfoque y objetivos de los CLE**

### 4.3.1 *Enfoque y definiciones el liderazgo escolar*

A lo largo de las últimas décadas, distintos sistemas escolares han ido redefiniendo progresivamente el rol de la dirección de los establecimientos escolares, transitándose desde un modelo administrativo y burocrático –en el cual el director es el encargado del cumplimiento de normas y la ejecución de acciones provenientes de niveles superiores de la institucionalidad educacional- hacia uno en el cual los directores aparecen con un papel de líderes de la efectividad, mejora y transformación de las escuelas (Pont et al., 2008). Coherente con lo anterior, en todos los CLE estudiados subyace el enfoque del liderazgo educativo, entendiéndose a los directivos ya sea como piezas fundamentales de la

<sup>3</sup> Cabe señalar que los centros con mayor presupuesto corresponden a los que incluyen dentro de su público objetivo a docentes y directivos.

<sup>4</sup> En el caso del NCTL, el presupuesto total del año 2014 del centro incluye los montos destinados a los docentes y no reflejan por tanto el valor destinado a la estrategia orientada a los directores.

transformación y reforma educativa (NIE, LEA), ya sea como claves de la mejora escolar y los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas que lideran (AITSL, IEL, NCTL).

La literatura desarrollada hace más de una década atrás respecto de centros de liderazgo internacionales, identificaba como una de las tendencias claras y de futura expansión la noción del liderazgo distribuido dentro de las escuelas, sustentada en el enfoque de que el liderazgo escolar no se centra en el director solamente sino que ocurre en distintos puntos de la escuela (Bush y Jackson, 2002). La evidencia recabada a partir de las experiencias estudiadas da cuenta de una diversidad de enfoques hacia los niveles de liderazgo promovidos, que ha ido avanzando en algunos de los casos más allá de la noción del liderazgo distribuido al interior de las propias escuelas, introduciéndose una mirada del liderazgo a nivel del sistema escolar más amplio, que abarca a los supervisores y autoridades del nivel local y también de los líderes de los Ministerios de Educación. En este plano, se privilegia lo que en Ontario se denomina tres niveles de liderazgo (escuela, distrito, provincia), en Austria el liderazgo sistémico, o las distintas etapas de la carrera directiva en el caso de Singapur. En los restantes casos, las definiciones manejadas por los centros están acotadas al liderazgo al nivel de la escuela, abarcando a líderes en distintas posiciones de liderazgo dentro de los establecimientos y su gobierno escolar (NCTL) o bien de manera más limitada sólo a directores (AITSL).

Los distintos enfoques hacia los niveles de liderazgo abarcados por los CLE y la inclusión dentro de ellos del nivel intermedio depende de las características particulares de la organización de los sistemas escolares y del rol más o menos fuerte que éste último posee dentro de cada uno de ellos. Así, se observa que en el caso de Ontario, Austria y Singapur las autoridades locales, provinciales y zonales respectivamente, mantienen diversas e importantes responsabilidades en el sistema educativo, mientras que en Australia e Inglaterra se han privilegiado enfoques de política de mayor autonomía hacia los centros educativos, lo que puede explicar la marginación del nivel intermedio dentro de estos CLE.

**Recuadro 4.5. Enfoque hacia el liderazgo escolar de los CLE**

	NIE Singapur	LEA Austria	IEL Ontario	AITSL Australia	NCTL Inglaterra
A nivel de escuelas	X	X	X	X	X
A nivel de autoridades locales o distritos o superintendentes	X	X	X		
A nivel del Ministerio de Educación	X	X	X		

### 4.3.2 *Objetivos de los CLE*

Los centros de liderazgo estudiados hace más de una década atrás por Bush y Jackson (2002) daban cuenta de un único modelo cuyo objetivo central era la formación de los líderes educativos. Sin embargo, la evidencia internacional ha ido llamando la atención respecto de la expansión a lo largo de los últimos años de mecanismos centralizados de orientación o aseguramiento de la calidad de la oferta formativa para directivos, ejecutadas por instituciones o proveedores descentralizados (Huber, 2008). La revisión de las experiencias internacionales permite identificar, en la actualidad, tres modelos de centros acorde a sus objetivos explícitamente declarados dentro de sus documentos institucionales.

De un lado, se sitúan los “centros formadores”, cuyo objetivo es prioritariamente la provisión y ejecución de programas centralizados de preparación o de desarrollo profesional para los líderes escolares (LEA, NIE). En este tipo de centros, el target o grupo de incidencia fundamental son directamente los directivos, en cualquiera de los niveles previamente señalados dependiendo del caso. Una distinción relevante dentro de los centros formadores relevados en el estudio corresponde a la de su posición dentro del contexto de oferta formativa del sistema escolar. Así, en el caso del NIE, se trata de un centro que mantiene el monopolio del desarrollo de los directivos, mientras que la LEA opera en un escenario de múltiples proveedores a nivel regional y provincial.

De otro lado, se sitúan los “centros orientadores”, que tienen objetivos más amplios que la formación de los líderes, buscando contribuir a la difusión de una definición común y única de liderazgo, a generar lineamientos para el desarrollo profesional de los líderes, a producir conocimiento e investigación sobre liderazgo, y a promover la articulación, el diálogo y la colaboración entre los stakeholders del tema dentro de los territorios (AITSL, IEL). El alcance esperado de este tipo de centros es cualitativamente distinto al anterior, en la medida que se espera incidir en la definición de la política general hacia el liderazgo

escolar, , así como también en orientar, especialmente en relación con los contenidos, la oferta formativa provista por los diferentes proveedores de formación presentes en cada sistema.

Finalmente, en un nivel intermedio entre los modelos previos, se sitúan los “*centros promotores*”, que buscan potenciar una oferta formativa de alta calidad y pertinente, mediante diversos instrumentos específicos y explícitos de incidencia directa en los proveedores externos. El ejemplo emblemático de este tipo de centro es el NCTL en su configuración actual, que busca mejorar la calidad del liderazgo directivo mediante la definición de un currículum formativo mínimo y la entrega de licencias a proveedores privilegiados para su ejecución, asegurando de manera continua la calidad del servicio provisto. Al mismo tiempo, este tipo de centros mantiene la coordinación y liderazgo de un rango de otros programas de apoyo a los directivos y establecimientos educativos, como son los programas de liderazgo sistémico (NLE o LLE). De este modo, a diferencia de los dos modelos anteriores, los centros promotores mantienen un rol más activo y directo de incidencia dentro del “mercado formativo” que los centros orientadores, y al mismo tiempo un rango de acción más amplio, que incorpora labores indirectas hacia los directivos escolares, que el de los centros formadores.

Como se profundiza más adelante (sección 8), la incidencia y articulación de los CLE con la política más amplia hacia el liderazgo de los sistemas escolares varía según los objetivos de las instituciones. Así, mientras los *centros formadores* se limitan cuasi únicamente a la dimensión de la formación, los *centros orientadores* y *promotores* han tendido –en mayor o menor medida- a adquirir posiciones pivotaes dentro de la política y a promover al mismo tiempo una coherencia interna entre sus distintas dimensiones constituyentes.

#### 4.4 Actividades de los CLE

La revisión de los casos internacionales revela que los CLE desarrollan una variedad de actividades, dentro de las que se identifican las siguientes:

- **Elaboración de estándares profesionales para líderes escolares:** algunos CLE (AITSL y IEL (y NCTL en su versión anterior) han elaborado y validado estándares profesionales para líderes escolares, que han buscado entregar un enfoque y lenguaje común nacional/provincial al liderazgo y promover prácticas de liderazgo efectivas entre los directivos, al mismo tiempo que pretenden

orientar la oferta formativa provista por las instituciones formadores. En el caso de Ontario, estos instrumentos han buscado al mismo tiempo incidir en otras áreas de la política hacia los directores escolares como la selección o evaluación de los líderes educativos. En todos los casos, los estándares se han diseñado de manera participativa y colaborativa entre los stakeholders y, en el caso de Ontario, han ido más allá de los directivos de las escuelas, buscándose consolidar un marco de liderazgo para los tres niveles del sistema escolar.

- **Generación de marcos de desarrollo profesional:** algunos CLE (AITSL y NCTL en versión anterior) han establecido instrumentos tendientes a definir criterios orientadores y de calidad para el aprendizaje y desarrollo profesional de los líderes educativos, con el fin de alimentar la formación de los directivos ejecutada por otros proveedores.
- **Definición de un currículum formativo mínimo:** con el propósito de orientar con mayor precisión la formación de los líderes escolares provista de manera externa el NCTL ha avanzado hacia el diseño de un currículum formativo mínimo a ser ejecutado por proveedores externos, cuidadosamente licenciados para ejercer este rol. Este currículum define los módulos y contenidos de formación para distintos tipos de líderes, e incluye las metodologías de enseñanza a ser incorporadas por los proveedores seleccionados (NCTL).
- **Ejecución directa de actividades de formación:** sólo dos de los centros proveen programas de formación para líderes del sistema escolar, para los cuales además definen el currículum y contenidos de las iniciativas (LEA, NIE).
- **Herramientas de apoyo para líderes:** la mayor parte de los CLE han desarrollado herramientas de apoyo para los líderes, principalmente accesibles mediante el sitio web de la institución, tales como documentos informativos, de apoyo a la gestión y/o de autoevaluación de prácticas directivas (IEL, AITSL, NCTL). Dentro de esta misma línea, distintas iniciativas mantienen una red de líderes virtual que promueve un apoyo continuo al desarrollo profesional de los líderes y un intercambio entre pares (LEA, IEL, NCTL).
- **Investigación y generación de conocimiento:** todos los centros –con la excepción de la LEA- desarrollan dentro de sus actividades investigación sobre liderazgo escolar, ya sea de manera directa o bien bajo la subcontratación de estudios a instituciones académicas. La inclusión de la investigación como una actividad presente transversalmente en las instituciones responde al interés por la generación de un tipo cualitativamente distinto de investigación que la que

realizan las universidades o centros académicos. En esta línea, se trata de estudios basados en las escuelas y orientados a la aplicación y mejora de las prácticas de liderazgo, diferenciándose así de la investigación generada por la academia que ha sido criticada por su falta de traducción práctica para el desarrollo del liderazgo escolar. Así, la investigación liderada por los centros incluye por lo general estudios especializados que fundamentan sus instrumentos de liderazgo y que espera tener un correlato explícito en el fortalecimiento del trabajo que los directivos llevan a cabo.

**Recuadro 4.6. Resumen actividades principales de los CLE**

	NIE Singapur	LEA Austria	IEL Ontario	AITSL Australia	NCTL Inglaterra
Desarrollo de estándares de desempeño profesional			X	X	X
Establecimiento de marcos de desarrollo profesional				X	X
Desarrollo de currículum formativo	X	X			X
Generación de herramientas virtuales de apoyo a líderes		X	X	X	X
Ejecución directa de programas de formación	X	X			
Investigación	X		X	X	X

El desarrollo de las distintas actividades mencionadas se vinculan estrechamente a los objetivos centrales de cada CLE, visualizándose, como es de esperar, que en los *centros formadores*, la tendencia sea a enfocarse únicamente en actividades propias de la formación (currículum y ejecución de programas), mientras que en los *centros orientadores* las líneas de acción apuntan a la generación de instrumentos de política que permitan, entre otros, orientar las prácticas de liderazgo y la oferta formativa que otros proveedores entregan. Finalmente, en los *centros promotores* se definen herramientas de incidencia directa en la oferta formativa y su calidad, se coordinan algunos programas de formación específicos, y se proveen otros apoyos orientados a los líderes educativos.

#### Recuadro 4.7. Actividades de los CLE según modelo

Centros formadores	Centros orientadores	Centros promotores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• definición de un curriculum formativo</li> <li>• ejecución de programas de formación</li> <li>• investigación</li> <li>• otras herramientas de apoyo a los líderes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desarrollo de estándares profesionales</li> <li>• generación de marcos de desarrollo profesional</li> <li>• investigación</li> <li>• herramientas virtuales de apoyo a los líderes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definición de un curriculum mínimo de programas de formación</li> <li>• Entrega de licencias a proveedores privilegiados</li> <li>• investigación</li> <li>• Coordinación de programas de apoyo al liderazgo</li> <li>• herramientas virtuales de apoyo a los líderes</li> </ul>

#### 4.4.1 *Rol e instrumentos de acción de los CLE hacia el sistema de formación de los líderes escolares*

A partir de los distintos objetivos de los CLE y las actividades que desarrollan, es posible identificar distintos roles de los centros dentro del sistema de formación de los líderes escolares más amplio existente en cada país o provincia así como también el uso de instrumentos diversos para asegurar el acceso de los directivos a una oferta formativa de calidad. Considerando la tipología (desarrollada en el capítulo II de este informe) de McDonnell y Elmore (1987) y la aplicación a este ámbito de Orr (2012), es posible identificar las siguientes distinciones:

- **Centros potenciadores de la calidad del mercado formativo, mediante “mandatos” (AITSL y IEL):** en estos casos, los CLE apuntan a definir criterios orientadores para el desarrollo de una oferta formativa de calidad ejecutada por proveedores externos, mediante la introducción de “mandatos”, tales como estándares y marcos de desarrollo profesional. Como se verá más adelante, éstos mandatos son más o menos vinculantes dependiendo del caso y de la interrelación de los centros con otras instituciones (p.e. con instituciones que acreditan los programas).
- **Centros potenciadores de la calidad de la oferta formativa, mediante la introducción de “cambios dentro del sistema” de formación.** En estos casos, se pueden relevar 3 casos distintos:
  - *Centros que monopolizan el mercado formativo (NIE):* en este caso, la oferta formativa desarrollada es la única habilitante para los líderes escolares, por lo cual el CLE excluye a otros proveedores potenciales de formación para directivos.

- *Centros que introducen una oferta formativa complementaria y que coexistente con la de otros proveedores (LEA):* en este caso, la oferta formativa desarrollada por el CLE coexiste con otros proveedores de formación de los niveles regionales.
- *Centros que definen proveedores privilegiados dentro del mercado de formación (NCTL):* en este caso, las actividades del CLE se orientan a licenciar a un selecto grupo de proveedores dentro de otros posibles para ejecutar los programas de formación definidos centralmente. En este caso, el CLE coexiste también con oferta formativa procedente de otras instituciones.

## **4.5 Vínculos inter-institucionales de los CLE**

Salvo excepciones, los CLE estudiados mantienen distintos niveles de vínculos con otras instituciones claves dentro del ámbito del liderazgo o de las políticas de liderazgo, insertándose dentro de la infraestructura institucional más amplia de los sistemas en esta materia.

### **4.5.1 Centros formadores**

El principal vínculo de las instituciones centralizadas enfocadas en la formación de los líderes educativos es con el Ministerio de Educación. En estos casos, la calidad e incidencia de este vínculo en el rol que tienen las instituciones dentro del sistema escolar varía dependiendo de la centralidad que los ministerios nacionales tengan dentro de la política hacia el liderazgo escolar, de la mayor o menor descentralización del sistema y del grado de autonomía que los CLE mantienen respecto del mismo.

- LEA (Austria): aún cuando esta institución surge de la articulación entre el Ministerio de Educación nacional y los académicos de instituciones de educación superior, una de las debilidades detectadas del centro es la ausencia de otros vínculos inter-institucionales relevantes tanto con la oferta formativa orientada al mismo propósito ejecutada de manera descentralizada en los niveles regional o provincial, como con las otras dimensiones de la política hacia el liderazgo (OECD, 2007). El aislamiento del CLE en esta línea es la contracara de la autonomía de la cual goza en su gestión institucional.
- NIE (Singapur): la estrecha articulación entre el NIE y el Ministerio de Educación se percibe como un vínculo clave del alcance que la institución tiene

dentro de la formación de los directivos del sistema escolar. Para el Ministerio de Educación, la existencia de una institución que mantiene el monopolio de la formación de los líderes es una condición fundamental para su estricto y vertical manejo de los recursos humanos de la educación. De esta manera, la relación entre ambas instituciones se da mediante el trabajo articulado en el desarrollo de los programas de formación, y además en la selección que el nivel central realiza de los participantes de la oferta mandatoria provista por el NIE.

#### 4.5.2 *Centros orientadores*

Por el distinto objetivo al que responden, los centros orientadores mantienen en general relaciones de colaboración explícitas con instituciones especializadas en temáticas confluyentes dentro del liderazgo escolar. En estos casos, la existencia de vínculos inter-institucionales posibilita el que las instituciones extiendan la incidencia de sus líneas de acción, al mismo tiempo que apoyen su ejecución.

- IEL (Ontario): el centro mantiene vínculos colaborativos con el Ontario Teachers College, que es la institución responsable en la provincia de delinear los contenidos de los programas formativos mandatorios para directores y supervisores, y de la acreditación de sus proveedores. La relación mantenida entre ambas instituciones asegura el que la oferta formativa para líderes escolares esté alineada a los estándares profesionales generados por el IEL, como se constata en los programas ofrecidos por instituciones de educación superior o de asociaciones profesionales acreditadas para esta función. Al mismo tiempo, los instrumentos generados por el IEL –mediante la estrecha vinculación del instituto con el Ministerio de Educación y su estrategia de fortalecimiento del liderazgo– se han hecho parte de las orientaciones que desde este último nivel se difunden a los niveles locales para la selección y evaluación de directores que son, en la provincia, atribuciones de los distritos o escuelas. Finalmente, para apoyar su línea de investigación, la institución posee vínculos con la academia, que ha ejercido un rol clave en el desarrollo de la evidencia empírica que sustenta la generación de sus principales instrumentos de política, como es el Ontario Leadership Framework.
- AITSL (Australia): esta institución posee relaciones de colaboración con las instituciones descentralizadas de formación para líderes como los institutos de liderazgo estatales de Queensland o Victoria, con el fin de incidir en la oferta

provista por estos centros y su alineación con los estándares y marcos de desarrollo profesional. Al mismo tiempo, el AITSL mantiene alianzas estratégicas con académicos tendientes a apoyar los estudios de evaluación de sus iniciativas o bien de ejercer un rol de expertos consultores de los instrumentos generados.

#### 4.5.3 *Centros promotores*

Finalmente, en los centros promotores el principal vínculo que se mantiene es con los proveedores de formación licenciados para la ejecución de los programas de formación para el liderazgo escolar, relación que es clave para la potenciación y aseguramiento de una oferta formativa de calidad a la cual se orientan este tipo de instituciones.

- NCTL (Inglaterra): la institución mantiene vínculos con proveedores de formación licenciados por el mismo centro para entregar los programas y currículum de desarrollo profesional para líderes escolares definidos centralmente. Estas licencias se entregan regionalmente a escuelas, universidades, empresas o fundaciones educacionales, las cuales deben responder a los requerimientos establecidos por el centro, aunque con flexibilidad para incorporar particularidades locales. El resguardo de la calidad de la formación entregada se da en este caso mediante la revisión anual de las licencias, ejecutada por el NCTL. Al mismo tiempo, es importante dar cuenta que el centro ha promovido, más allá de estos proveedores privilegiados, una articulación con los programas de postgrados otorgados por las instituciones de educación superior, al abrir la posibilidad de que su oferta entregue créditos para la obtención de magísteres en el área. Adicionalmente, el NCTL mantiene vínculos con los académicos del país, quienes apoyan el desarrollo de su línea de investigación.

**Recuadro 4.8. Vínculos inter-institucionales principales y directores de los CLE**

	<b>NIE Singapur</b>	<b>LEA Austria</b>	<b>IEL Ontario</b>	<b>AITSL Australia</b>	<b>NCTL Inglaterra</b>
Instituciones descentralizadas de formación				X	X
Instituciones acreditadoras de oferta formativa			X		
Instituciones académicas			X	X	X

#### **4.6 Oferta formativa**

Dado que no todos los centros ejecutan actividades de formación o desarrollan un currículo formativo, en los casos específicos del AITSL y IEL se estudiaron casos de dos proveedores (Queensland Education Leadership Institute (QELI) y Ontario Principals Council (OPC) respectivamente, (ya mencionados en las descripciones específicas de dichos centros) para dar cuenta de características de la oferta formativa hacia el liderazgo escolar ejecutada o bien promovida por los CLE.

##### **4.6.1 Público objetivo de oferta**

La mayor parte de los centros -o los proveedores de formación estudiados- ofrecen una oferta formativa para directores escolares en distintas etapas de la carrera directiva, incluyendo a docentes o directivos aspirantes al cargo de director y a directores en servicio. La inexistencia de una oferta dirigida a los directores en su etapa de inducción al rol responde a la presencia en algunos de los sistemas escolares estudiados de iniciativas dirigidas directamente desde el Ministerio de Educación a esta relevante fase de la carrera.

Al mismo tiempo, parte de las instituciones privilegian una perspectiva de liderazgo distribuido, incluyendo dentro de su oferta a otros líderes de las escuelas, orientada ya sea a integrantes de los equipos directivos, o bien a líderes intermedios de las mismas. Sólo en uno de los casos, la oferta se dirige también a los integrantes de los gobiernos escolares (NCTL).

Finalmente, y coherente con la visión de que el liderazgo debe fortalecerse en los distintos niveles del sistema escolar que prevalece en el caso de Ontario, Austria y

Singapur, algunos centros ofrecen programas para líderes de las autoridades locales o supervisores de las escuelas, y/o integrantes del Ministerio de Educación.

**Recuadro 4.9. Público objetivo de la oferta formativa**

	NIE Singapur	LEA Austria	OPC Ontario	QELI Australia (Queensland)	NCTL Inglaterra
Directores en servicio		X	X	X	X
Aspirantes a director	X		X	X	X
Directores en inducción(*)					
Líderes intermedios de escuelas	X			X	X
Integrantes equipo directivo			X	X	X
Integrantes gobierno escolar					X
Autoridades locales o supervisores	X	X	X	X	
Autoridades Ministerio de Educación o policy makers	X	X		X	

Es relevante constatar que, más allá de la diversidad del público objetivo de las actividades formativas de las instituciones y sus proveedores, la segmentación y articulación entre los programas reviste un carácter distinto según el caso, identificándose: i) centros en los cuales se han desarrollado programas con un currículum específico y especializado para cada grupo objetivo (OPC, QELI, NIE), ii) centros en los cuales se ha desarrollado un currículum modular y por niveles integrando a los diversos targets *targets* en un enfoque formativo progresivo y continuo, siguiendo las etapas de la carrera directiva (NCTL); o bien iii) centros en los cuales se provee un programa de formación único, que integra a los distintos beneficiarios de manera vertical y horizontal (LEA).

#### 4.6.2 *Tipo de programas: mandatorios u opcionales*

Los programas de formación provistos por las instituciones formadoras estudiadas difieren respecto de su carácter mandatorio u opcional para los líderes escolares. Todas

las instituciones ofrecen programas de corte opcional. Sin embargo, en el caso del NIE y del OPC se ofrecen además programas mandatorios y habilitantes: en el caso de Singapur, se provee el programa LEP para aspirantes al cargo de director, que es un requisito para acceder al puesto y a los siguientes dentro de la carrera directiva (NIE); en el caso del OPC de Ontario, se ejecutan programas obligatorios para ser director y supervisor de escuelas. Cabe señalar que esta vinculación con la selección de los directivos existía hasta el año 2012 en Inglaterra, momento a partir del cual la exigencia de contar con el programa de cualificación NPQH para ser director fue revocada en el marco de las modificaciones acontecidas en este ámbito por el gobierno conservador.

**Recuadro 4.10. Programas mandatorios u opcionales de formación para líderes**

	NIE Singapur	LEA Australia	OPC Ontario	QELI Australia (Queensland)	NCTL Inglaterra
Mandatorios	X		X		
Opcionales	X	X	X	X	X

#### 4.6.3 Metodologías de formación y formadores

Coherente con las tendencias de los sistemas escolares avanzados en este plano, los centros y sus proveedores de formación basan sus ofertas formativas en metodologías de carácter práctico y experiencial, con un uso central del aprendizaje entre pares y de los propios directivos en servicio como formadores. Mediante la incorporación de este tipo de metodologías, los centros se alejan del modelo de formación tradicional provisto por las instituciones de educación superior, que ha sido sujeto de variadas críticas por su academicismo y su distancia de la realidad de las escuelas dentro la literatura especializada en el tema. Las principales metodologías de formación identificadas son las siguientes:

- *Mentoría y coaching*: aun cuando los conceptos de mentoría o coaching tienen definiciones distintas, en las cuales la mentoría ha sido entendida como una relación fuerte entre pares, centrada en el desarrollo profesional, personal y psicosocial de los mentados, y en la difusión de sabiduría sobre normas, valores y otros aspectos específicos a las organizaciones, y el coaching como una forma de mentoría más focalizada y de menor duración, particularmente centrada en

labores relacionadas al trabajo (Hopkins-Thompson, 2000), ambas técnicas muchas veces se usan como términos intercambiables (Hobson, 2003). En los programas de formación estudiados, la mentoría se identifica fuertemente i) en el programa LEP de Singapur, en el cual los aspirantes al cargo directivo se insertan dentro de una escuela y son mentados por un director en servicio con el fin de transmitirles los valores profesionales del rol; ii) en los programas para aspirantes a directores del NCTL y del OPC, en los cuales se incluyen pasantías en escuelas que favorecen el aprendizaje transmitido por directores en servicio a sus sucesores; iii) en los programas ofrecidos por el QELI, en los cuales se favorece tanto la mentoría como el coaching, y iv) en las metodologías del programa de la LEA, en las cuales se privilegia el trabajo en duplas y el coaching a nivel individual o grupal entre los propios líderes en servicio.

- *Aprendizaje virtual y uso de ICT*: los distintos programas ofrecidos por los centros –o sus proveedores- se basan usualmente en una combinación de aprendizaje presencial y virtual, identificándose un fuerte uso de las ICT dentro de la formación entregada. Este uso se materializa mediante i) la instalación de oportunidades de trabajo virtuales en red, mentorías en línea, o módulos de aprendizaje en formato online (QELI); ii) la inclusión por parte del NCTL en todos los programas ofrecidos de aprendizaje online, de una plataforma y comunidad de aprendizaje virtual; iii) la educación a distancia promovida por el OPC en algunos de sus programas.
- *Proyectos basados en las escuelas*: algunas de las instituciones formadoras incluyen dentro de sus metodologías la elaboración de proyectos prácticos basados en las escuelas. Este tipo de método está presente de manera central i) en el programa LEP de Singapur, bajo los llamados proyectos de acción creativa o los estudios de casos; ii) en la LEA, que centra su estrategia formativa en un proyecto individual basado en las escuelas de los participantes, y iii) en el caso de QELI donde se introducen el diseño de proyectos basados en las escuelas en los distintos programas existentes.
- *Trabajo en redes*: finalmente, una última estrategia de enseñanza presente en la mayor parte de los casos corresponde al trabajo en redes entre directivos, particularmente presente en el concepto de los grupos de coaching colegiados de la LEA de Austria, en las redes virtuales en los casos del NCTL y QELI y en los trabajos grupales que forman parte de la metodología del programa LEP de Singapur.

**Recuadro 4.11. Metodologías predominantes en programas de formación**

<b>NIE Singapur</b>	<b>LEA Austria</b>	<b>OPC Ontario</b>	<b>QELI Australia (Queensland)</b>	<b>NCTL Inglaterra</b>
-mentoría -proyecto de acción creativa -diarios de aprendizaje -estudios de caso -visitas internacionales -diálogo con autoridades	-foros presenciales -duplas de aprendizaje -coaching de grupos colegiado -redes regionales -proyecto basado en la escuela	-actividades presenciales -formación práctica en escuela vía shadowing y mentoría -proyectos prácticos -educación a distancia	-actividades presenciales -aprendizaje virtual -mentoría y coaching -proyecto basado en la escuela -trabajo en red	-actividades presenciales -formación práctica en escuela -mentoría de directivos en servicio -encuentros de pares -aprendizaje virtual

**4.6.4 Financiamiento de la formación**

La modalidad financiamiento de las actividades de formación es variada según los casos, existiendo instituciones en las cuales prima el autofinanciamiento de los programas (OPC, QELI, NCTL) en base al pago de los estudios por parte de los alumnos -con posibilidad de acceder a becas en el caso inglés-, mientras que en otras la oferta es gratuita y financiada por el Ministerio de Educación (LEA, NIE)<sup>5</sup>.

**Recuadro 4.12. Modalidad de financiamiento de la oferta formativa**

<b>NIE Singapur</b>	<b>LEA Austria</b>	<b>OPC Ontario</b>	<b>QELI Australia (Queensland)</b>	<b>NCTL Inglaterra</b>
Gratuito Financiado por Ministerio de Educación	Gratuito Financiado por Ministerio de Educación	Auto-financiamiento	Auto-financiamiento	Auto-financiamiento y becas del NCTL

<sup>5</sup> Esta diferencia entre exigencia de pago individual versus financiamiento público de la formación de los directivos escolares da cuenta de una concepción distinta entre los sistemas escolares respecto de quién se beneficia prioritariamente con dicha preparación. En las experiencias latinoamericanas tiende a primar una visión que privilegia el aporte resultante para el sistema escolar, siendo habitualmente gratuitas para los directivos o aspirantes a directivos (UNESCO-OREALC, 2014).

#### **4.7 Resultados y evidencia de impacto de los CDE en el liderazgo escolar**

Una de las importantes debilidades detectada por la investigación especializada en liderazgo directivo escolar a nivel internacional corresponde a la debilidad e insuficiencia de estudios sistemáticos orientados a medir los impactos de las iniciativas generadas – particularmente de formación- en las prácticas de los directivos (Huber, 2008; Davis y Darling-Hammond, 2012; Goldring y otros, 2010; Orphanos y Orr, 2011). No ajeno a lo anterior, la evidencia sobre los impactos de los CLE es, en todos los casos, deficitaria. Así, en general, y con la excepción de la LEA, las instituciones no han incorporado dentro de sus diseños mecanismos de evaluación continuos y sistemáticos del impacto de sus instrumentos en las prácticas de los líderes.

Cuando existe, la evidencia reportada por los centros proviene de estudios subcontratados a instituciones externas (NCTL) o bien de datos generados a partir de evaluación ejecutada por los propios investigadores asociados al centro (NIE), enfocadas en el estudio de los efectos o beneficios auto-reportados por los propios participantes de los programas de formación, existiendo aquí un desafío importante de las institucionalidades emergentes.

#### **4.8 Rol y articulación con las políticas orientadas al liderazgo directivo escolar**

La necesidad de coherencia interna entre las políticas hacia el liderazgo directivo escolar es un tema que ha sido fuertemente relevado dentro de las orientaciones hacia su fortalecimiento (Pont et al., 2008). En esta línea, el rol de los CLE en la promoción de esta coherencia y su articulación con el entorno de política y sus dimensiones—estándares, selección, evaluación y carrera directiva- resulta un tema relevante de ser abordado. A partir de la revisión de las experiencias internacionales, se identifica que la tendencia apunta a la constitución de instituciones que juegan un rol pivotal y están articuladas con la política en una o más de sus dimensiones constitutivas (AITSL, IEL, NIE y NCTL en versión NCSL). Sólo en el caso Austríaco, la institución no tiene una incidencia significativa ni posee una vinculación con el entorno de política en el cual se inserta (OECD, 2007).

En el caso de Ontario, el IEL mantiene una articulación fundamental con la política hacia el liderazgo escolar, establecida principalmente mediante la instalación de los estándares

de desempeño profesional generados por la institución para los distintos niveles de líderes del sistema, que se constituyen como un eje central de las distintas dimensiones de la política. Este instrumento juega, hoy en día, un papel clave no sólo en los contenidos de la formación de los directivos de los programas habilitantes, sino que además incide en la selección y evaluación de los directores –que es ejecutada de manera descentralizada en la provincia por los distritos y juntas escolares- al estar incorporados dentro las orientaciones generadas para apoyar este proceso por parte del Ministerio de Educación. Así, el IEL no sólo está articulado con la política, sino que además mediante su labor ha promovido la coherencia interna en las dimensiones de la misma.

En el caso de Singapur, el NIE se caracteriza por mantener una posición privilegiada dentro de la política hacia el liderazgo, por su articulación con la selección y la carrera directiva del país. De esta manera, el principal programa de formación entregado por el centro (LEP) es mandatorio y un requisito para asumir el cargo de director, y para promover los posteriores ascensos dentro de la carrera directiva de los actores.

En el caso de Inglaterra, el NCTL en su versión anterior a las modificaciones acontecidas a partir del año 2010 aparecía como una institucionalidad de relevancia y articulada con las políticas hacia el liderazgo, situación plasmada no sólo en su rol en la construcción de los estándares profesionales para directores sino además en la centralización de la formación de líderes que mantenía, así como también en su papel crítico en la habilitación de directores mediante la provisión del programa requisito para acceder al cargo (NPQH) que, sin embargo, dejó de ser exigido el año 2012. Actualmente, los estándares profesionales desarrollados hace más de una década atrás por el NCSL se encuentra en proceso de revisión y actualización por parte del Departamento de Educación.

Finalmente, en el caso de Australia, aún cuando el AITSL ha buscado constituirse como una institución definitoria de políticas a nivel nacional, principalmente mediante la generación de estándares profesionales centralizados, ésta coexiste con las políticas estatales en las otras –o las mismas- dimensiones del liderazgo directivo escolar, sin tener una posición vinculante –hasta ahora-, en materia de selección y evaluación –las que se definen de manera descentralizada.

**Recuadro 4.13. Rol y articulación con diversas dimensiones de la política hacia el liderazgo**

	NCTL Inglaterra	IEL Ontario	AITSL Australia	NIE Singapur	LEA Austria
Estándares profesionales	X	X	X		
Selección de directores		x		X	
Evaluación de directores		X			
Carrera directiva		X		X	

## 5 Elementos de reflexión sobre los centros de liderazgo educativo para el caso chileno

El planteamiento del gobierno de crear centros de liderazgo escolar (CLE) en Chile obliga a reflexionar sobre los aprendizajes resultantes de la experiencia internacional, los que pueden resultar relevantes para lograr el diseño más eficaz y pertinente para nuestro sistema educacional. Si bien no se trata de *copiar* –o *importar*– ningún diseño en particular, si se requiere conocer y sopesar sus distintos aportes en función de nuestro particular contexto educacional. Los temas sucesivos a abordar en esta sección serán: contexto en que se crearían los CLE; tres opciones de definición institucional; líneas de acción resultantes; grupo objetivo de incidencia; gobernanza y dirección institucional; y conexión del CLE con otras eventuales iniciativas de política. En estas reflexiones finales se han incorporado sintéticamente las opiniones recolectadas en el trabajo cualitativo con autoridades ministeriales, personal a cargo de los programas formativos de universidades y directores de establecimientos escolares<sup>6</sup>, que permiten dimensionar el tipo de *recepción* que esta nueva iniciativa encontrará entre los principales actores nacionales involucrados.

### 5.1 El contexto que rodea el nacimiento de los CLE

Como se señaló inicialmente (punto II.3 de este estudio), la situación de los directivos escolares ha tenido un cambio significativo en Chile durante la última década. La redefinición de su rol, llevándolo hacia el liderazgo pedagógico y la conducción del proyecto educativo del establecimiento escolar, ha significado un importante y complejo desafío para directivos que acostumbraban a focalizarse en la gestión administrativa, así como en la implementación de directrices educativas que provenían de niveles centrales del ejecutivo (habitualmente bajo la forma de programas –Ñuñez y Weinstein, 2010). Este cambio ha conllevado también el establecimiento de un “nuevo trato” con los docentes a su cargo, que han pasado de ser principalmente “colegas” y “pares” a ser ahora también subordinados –que deben ser observados, evaluados y retro-alimentados por

---

<sup>6</sup> Ver anexo 1 “Informe de resultados: exploración de la disposición, visión, expectativas y sugerencias de actores nacionales claves en materia de formación directiva respecto de la instalación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile”.

estos líderes pedagógicos. El contexto de una creciente high stakes accountability ha implicado que deben rendir cuentas por ciertos resultados –como cierta matrícula escolar o ciertos resultados en los test estandarizados del SIMCE (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2012)- ante su sostenedor o bien frente al Ministerio de Educación. A cambio de ello los directivos, incluso los del sector público, cuentan con mayores atribuciones y con nuevos recursos (como por ejemplo los de la Ley SEP) que supuestamente les permitirían *soportar* la mejora de la escuela y las nuevas características de la posición que ocupan.

Dada la novedad de estos requerimientos, no es de extrañar que la oferta formativa existente para los directivos escolares parezca deficitaria tanto en cantidad como sobretodo en calidad y pertinencia, así como en oportunidad. En efecto, los programas formativos disponibles parecen apuntar hacia competencias y saberes distintos que los que el sistema demanda a los directivos en la actualidad (Muñoz y Marfán, 2012). Igualmente aquellos no establecen ofertas diferenciadas para los distintos momentos de la carrera directiva y suelen proponerles la misma formación a personas que están enfrentando desafíos profesionales claramente diferenciados –no solo en cuanto al mencionado *momento* dentro de su trayectoria directiva sino que también respecto de las características específicas (v.g., liceos HC v/s TP) de los establecimientos escolares que conducen. El reciente Programa de Formación de Directores de Excelencia ha dinamizado la oferta formativa, poniéndole mínimos requerimientos de calidad, así como ha posibilitado –beca mediante- el acceso a nuevas personas y grupos a las experiencias formativas. Sin embargo, los programas apoyados no parecen haber superado las deficiencias mayores que presentaba la formación pre-existente de directivos (Muñoz y Marfán, 2012; Donoso et al., 2012).

La nueva evidencia cualitativa recogida en este estudio respalda esta visión crítica de la formación actualmente existente. Es así como los distintos grupos entrevistados – autoridades MINEDUC, universidades proveedoras de formación a directivos, y directivos escolares- concuerdan en las debilidades que ella presenta, y que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Ausencia de una política formativa nacional, que priorice con claridad las exigencias y objetivos que deberán cumplir los programas que se imparten y que se establezca a partir de los requerimientos prioritarios de liderazgo en las escuelas (y no en base a las preferencias individuales de los directivos –o futuros directivos- como ocurriría en la actualidad);

- Debilidad de la oferta tradicional de las universidades, que estaría basada en la experticia previa de sus académicos (alejados con frecuencia de las prácticas y realidades escolares), tendería a la abstracción y no lograría responder prioritariamente a las reales demandas de las escuelas;
- Falta de utilización de metodologías y enfoques experienciales, capaces de rescatar los conocimientos y saberes-hacer que poseen los propios directivos escolares, y que podrían constituirse en un aporte efectivo para el mejoramiento de las prácticas de liderazgo y para la constitución de redes (formales e informales) entre directivos; y
- Falta de distinciones entre diferentes ofertas formativas que debiesen entregarse a distintos grupos de directivos escolares –sea en base a sus diferentes posiciones en el concierto directivo, a las distintas etapas de la carrera en que se encuentran o bien en torno a las características específicas de los establecimientos que conducen.

El escenario en que se pretende crear estas nuevas instituciones es por lo tanto proclive a la aparición de nuevos agentes o medidas de política que puedan renovar y/o cualificar la oferta formativa existente. Así, la iniciativa chilena comparte con los casos internacionales la percepción colectiva de que es necesario generar un cambio significativo en las competencias profesionales de los directivos, buscando nuevas vías para desarrollarlas. En particular, es consensual la opinión que la mera mantención en el tiempo del Programa de Formación de Directores de Excelencia (PFDE), en su formato actual, aunque es bien valorado por los distintos actores consultados, no es suficiente como para generar los cambios mayores que se requieren y que debiesen ser una respuesta a las cuatro deficiencias recién señaladas<sup>7</sup>. Los centros, en cambio, podrían lograr un mayor impacto en esta difícil tarea de construir capacidades directivas, las que debieran siempre conectarse con desafíos mayores de política educativa –siendo, como han mostrado las distintas experiencias internacionales revisadas, una poderosa herramienta para alcanzar metas generales de calidad y equidad educacional.

---

<sup>7</sup> La opinión de que el PFDE no es propiamente una política resulta evidente para los entrevistados. Incluso se señala la desarticulación existente entre el plan y el CPEIP con respecto a otras instituciones públicas –por ejemplo, el plan exigiría que los magísters duren solo 12 meses mientras que la comisión nacional de acreditación (CNA) solicita mayor plazo para su acreditación.

## 5.2 Implicancias de la definición del carácter de los CLE

La reciente experiencia comparada internacional indica (ver punto IV.3 de este Informe) que los centros de liderazgo han adoptado tres tipos principales: el *formador*, el *orientador* y el *promotor*. Independientemente de las fortalezas y debilidades de dichos modelos institucionales, interesa visualizar las implicancias que ellos tendrían en nuestro sistema escolar. Más precisamente, ¿cuáles serían los requerimientos y los obstáculos que ellos debieran enfrentar en el contexto chileno actual?

En caso de intentar conformar centros del tipo *formador*, hay dos definiciones significativas a adoptar. La primera se refiere a las instituciones que constituirán el centro mismo. En efecto, pudiese constituirse una organización enteramente nueva con este solo fin –independientemente de si poseerá un carácter estrictamente estatal o bien será para-estatal. Pero también podría demandarse a instituciones pre-existentes –como el CPEIP en la arena pública o bien universidades especializadas en asuntos relativos al liderazgo escolar– que conformen el nuevo centro, utilizando sus capacidades académicas y prestigio institucional, y alojándolo en su seno. La segunda alude a la relación del CLE con las otras instituciones (especialmente universidades) que brindan formación a directivos. El hecho de que el Estado opte por tener una suerte de *proveedor directo y preferente* no termina de cerrar, como vimos en los diversos ejemplos internacionales, las distintas posibilidades de relacionamiento entre el CLE y las demás instituciones *no-preferentes*. De este modo podría ser que el CLE tome una actitud prescindente, no buscando ningún tipo de relacionamiento con los proveedores formativos restantes y replicando una similar oferta formativa; o bien puede intentar un vínculo de complementariedad, en que pretenda brindar servicios y programas formativos exclusivamente en aquellas áreas que no son debidamente cubiertas por los otros proveedores (dividiéndose de hecho el “mercado formativo”); y, por último, puede pretender una complicidad mayor, buscando que los otros proveedores difundan y repliquen las acciones formativas del CLE una vez demostrada su valía e impacto – integrándolos de hecho dentro de una suerte de sistema de provisión diferenciado pero coordinado, en que el CLE cumpla una función innovadora. Estas dos últimas variantes presentan la ventaja de reducir, o al menos no amplificar, la fuerte desarticulación existente entre los actores implicados.

En caso de pretender constituir un centro de tipo *orientador*, hay al menos dos decisiones que son indispensables de abordar. La primera es la voluntad de generar una política de fomento del liderazgo directivo escolar, que sea un marco orientador que permita

priorizar y orientar las acciones de los CLE. Orientada por una visión del liderazgo directivo, esta política debiera plantearse objetivos y metas con plazos asociados, así como debiera definir el universo que pretende abarcar tanto respecto de los niveles de liderazgo que se pretende impactar, como respecto de la(s) dependencia(s) en que se quiere incidir. Un CLE, por eficaz o extendido que sea, no reemplazará por sí mismo a una política. La segunda es el posicionamiento y relación que el centro mantendría con las instituciones que actualmente gestionan (total o parcialmente) los procesos y acciones vinculadas con los directivos escolares. En este sentido cada una de las dimensiones vinculada con las políticas<sup>8</sup> debiera conllevar una *definición relacional* que incluya el poder de decisión que tendrá –o no– el CLE en cada una de las materias. Así en el caso de los estándares de desempeño de los directivos escolares, el CLE debiese delimitar como pretende vincularse con la Agencia de Calidad –institución que hoy por hoy monitorea el cumplimiento de los “estándares indicativos de desempeño” que precisan qué deben hacer los directivos de distinto nivel (directores, equipos directivos, jefes de DAEM-corporación municipal) y brinda asistencia técnica para intentar alcanzarlos. En cuanto a la selección, debiera precisarse como el CLE se vinculará con el Servicio Civil, institución encargada actualmente de velar por la calidad y pertinencia de los procesos de selección –sea directamente en el caso de los jefes DAEM, sea más indirectamente en el caso de los directores de escuela del sector municipal. En cuanto a la carrera profesional y las condiciones de trabajo, así como las atribuciones asignadas a los directivos para poder cumplir con sus responsabilidades, debiera aclararse el rol del CLE respecto del Ministerio de Educación, con sus competencias de generación de normativa y financiamiento asociado a su cumplimiento. Por último, también el CLE debiese insertarse en el sistema de instituciones (públicas y privadas) que se ocupan de la formación de los directivos escolares, viendo en especial cuál sería su relación con el CPEIP, tanto en sus decisiones de regulación (autorización de cursos, certificación, etc.) como de fomento (por ejemplo, en el caso del plan formativo de directivos de excelencia). En suma, el rol pivotal del CLE debe materializarse en su capacidad institucional de interlocución y decisión. La instalación del CLE requiere, entonces, precisar su posición y relacionamiento en cada una de las dimensiones involucradas en la política a favor del liderazgo directivo escolar, a las que, se supone, debe orientar. La

---

<sup>8</sup> El esquema empleado de análisis de las políticas dirigidas a fomentar el liderazgo directivo escolar se ha desarrollado en un trabajo anterior de los autores (ver Weinstein y Hernández, 2014).

siguiente figura ilustra los *desafíos relacionales* que este eventual centro orientador debiera salvar:

**Recuadro 5.1. Los desafíos relacionales de un CLE orientador en Chile**



Por último, la materialización de un centro *promotor* también se constituye en un desafío relevante para la institucionalidad implicada en el liderazgo directivo escolar, en particular para el subsistema de instituciones que hoy por hoy gestionan la formación de los directivos. En efecto, la formación de este tipo de centro tributaría de desafíos que ya se han enunciado para los dos casos anteriores. Por una parte, debiese definir con especial claridad cómo sería su relación con el conjunto de las instituciones y programas que actualmente realizan la formación de los directivos escolares, introduciendo nuevas normas de calidad para la provisión de estos servicios (al menos para los que cuenten con el apoyo y/o el aval del Estado). Asimismo debiese avanzar en la definición de los currículos formativos que debiesen proveerse, atendiendo a la diversidad de situaciones necesarias de abordar (de contexto educativo, de momento en la carrera, etc.), y de los ámbitos en que prioritariamente buscaría producir innovación –incluso actuando de manera directa. Por otra parte, debiese hacerse cargo de algunos *desafíos relacionales* claves para el subsistema de formación, en particular en cuanto a la vinculación con el Ministerio de Educación en el diseño y la implementación de una carrera directiva y un sistema de incentivos, con el Servicio Civil y los nuevos procesos de selección de

directivos escolares, y con la Agencia de Calidad en cuanto al vínculo entre la formación ofrecida a los directivos y los estándares de desempeño que se les exigen.

La opinión recogida entre los actores nacionales en materia de evidencia cualitativa es contundente a favor de los dos últimos modelos. En efecto, un modelo orientador pareciera hacerse cargo de la necesidad de una mayor coherencia entre las distintas políticas favorables al liderazgo directivo, así como permitiría contar con una instancia que esté visualizando las políticas y programas públicos en su conjunto –y no parcialmente como ocurriría hoy. Lo mismo un modelo promotor apuntaría hacia un mejoramiento focalizado en la formación de los directivos escolares, creando capacidades para el conjunto de instituciones dedicadas a esta estratégica tarea. Así, estos CLE *orientador o promotor* tendrían un mayor impacto sistémico que el modelo formador. Adicionalmente, no existe entre los actores entrevistados una mayor confianza en la capacidad del gobierno para ejecutar por sí mismo, de manera masiva y permanente, programas formativos de calidad e innovadores como los que son requeridos. De hecho un CLE *formador* no garantizaría una mejor formación y no es claro cómo se haría cargo de mejorar la labor de las instituciones formativas de directivos escolares que hoy participan del sistema.

Un tema vinculado a la definición institucional tiene que ver con el número de nuevos centros que debiesen existir en el sistema escolar chileno. En efecto, según los entrevistados, tanto en el modelo orientador como en el modelo promotor debiera tratarse de una organización nacional única, que pueda justamente velar por entregar una visión de fomento del liderazgo educativo unitaria y que se constituya en el interlocutor válido de las otras instancias públicas o privadas relacionadas con esta temática. Al revés, en el caso del modelo formador podría existir una multiplicidad de organizaciones que brinden este servicio. Es más: resulta dificultoso que una sola institución cubra con formación directa las necesidades formativas existentes en todo el país, siendo preferible contar con un diseño más descentralizado –en el cual las instituciones sean capaces de conectarse territorialmente y expresar las especificidades de las realidades regionales.

### **5.3 Actividades prioritarias de los CLE**

La decisión respecto de cuál será el modelo a seguir en el caso chileno orienta también (como ya mostró el cuadro 8 de la sección IV) las actividades principales que se llevarán a cabo.

En cuanto a los centros basados en el modelo formador, las principales líneas de acción a poner en marcha son:

- Definición de un currículum formativo
- Ejecución de programas de formación
- Investigación
- Otras herramientas de apoyo a los líderes

Si bien en este caso es relevante la coordinación con otras instituciones participantes del campo de la formación de directivos, el hecho de constituir actividades desarrolladas directamente con los directivos permite una mayor autonomía en su materialización.

En el caso de centros inspirados en el modelo orientador las actividades principales que debiera desarrollar son:

- Desarrollo de estándares de desempeño profesional
- Generación de marcos de desarrollo profesional
- Definición de currículum mínimo de programas de formación
- Investigación
- Herramientas virtuales de apoyo a los líderes

Dado el panorama institucional chileno en que los CLE vendrían a instalarse, varias de dichas actividades debieran ser compartidas con los otros organismos que se ocupan de los temas –por ejemplo, en el caso de los estándares la incidencia del CLE debiera darse con carácter propositivo y en diálogo con la Agencia de la Calidad, mientras que los marcos de desarrollo profesional, el currículum formativo y las herramientas de apoyo a los líderes debieran estar articuladas con el CPEIP. El caso de la investigación es particular puesto que no es frecuente que los organismos públicos desarrollen líneas específicas de estudios, menos en temáticas acotadas como el liderazgo escolar, otorgándose al mundo académico la primacía en cuanto a la selección de los temas de estudio y las metodologías adecuadas para realizarlos.<sup>9</sup> La acción principal del CLE hacia el “mercado formativo” sería mediante lo que MacDonnel y Elmore (1987) denominaron la definición de “mandatos”.

---

<sup>9</sup> Una excepción al respecto es el fondo de investigación del que dispone, desde hace más de una década, el ministerio de educación, FONIDE, que busca relevar temas particulares de interés para la definición de políticas educacionales. De hecho, FONIDE debiese ser una referencia para el CLE en cuanto al tipo de estudios, uso de la información disponible, y tipo de productos resultantes, así como debiese existir una coordinación entre ambos esfuerzos de producción de conocimiento en las temáticas compartidas.

Por último, el despliegue de un centro promotor debiese considerar las siguientes líneas de acción:

- Definición de un currículo mínimo para los programas de formación
- Entrega de licencias para los proveedores de formación (con apoyo o aval público)
- Investigación
- Coordinación de programas de apoyo al liderazgo
- Herramientas virtuales de apoyo a los líderes escolares

Dado que, como ya se planteó, la formación se articula con estándares de desempeño que los directivos deben cumplir, las actividades señaladas requieren de una consideración y acuerdos con otros organismos públicos (Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad, etc.).

Un resultado del estudio cualitativo es que, más allá del modelo de centro seleccionado, existe una demanda insatisfecha de actividades formativas de carácter experiencial, vinculadas directamente a las prácticas de los directivos, y que debiese contar con participación de algunos de los propios directivos como formadores. La siguiente cita, de un directivo escolar, ilustra bien esta posición reivindicatoria de la experiencia

*“Los médicos se forman por otros médicos, los arquitectos por buenos arquitectos que les hacen clases. Yo conozco montones de arquitectos que hacen clases en la escuela de arquitectura y médicos que hacen clases en la escuela de medicina...¿Por qué a nosotros no pueden hacernos clases los mismos directores?”*

Del mismo modo hay una extendida reivindicación de integrar con mayor amplitud y profundidad actividades de formación que refieran al clima organizacional en los establecimientos escolares. Las dificultades existentes en esta materia (como los frecuentes conflictos entre docentes, con los alumnos o con los apoderados) serían un ámbito que la formación no debiese olvidar –y que requeriría de un aprendizaje de *habilidades blandas*. Esta dimensión se visualiza articulada –y no contradictoria- con la formación en liderazgo pedagógico, que es percibida como la prioridad principal que se debe atender en respuesta a las políticas educativas y al sistema exigente de accountability en vigencia.

Adicionalmente hay una demanda por asegurar que estas nuevas iniciativas, bajo cualquiera de sus variantes, sean efectivamente monitoreadas en su funcionamiento y en sus resultados –superando uno de los más graves déficits que se aprecia en el Plan de Formación de Directores de Excelencia. En este sentido se le pide al futuro CLE chileno que no repita una deficiencia que ha sido reiterada en los centros internacionales analizados: la ausencia de un monitoreo y evaluación constante y público de sus acciones, recursos y resultados.<sup>10</sup>

#### 5.4 Grupo objetivo de referencia

Con independencia del modelo elegido, el grupo de directivos a los que los centros pueden intentar impactar puede variar ampliamente. En particular, la distinción puede establecerse en dos dimensiones: niveles del sistema escolar de los directivos y sector de pertenencia.

En materia de los niveles de liderazgo, los directivos escolares están insertos en una jerarquía –u *ordenamiento*- que distingue el nivel nacional, intermedio y local. En el nivel nacional, los directivos pertenecen a la alta dirección del Ministerio de Educación, así como a las otras instituciones que se han ido estableciendo en la conducción nacional del sistema –léase Agencia de Calidad, Consejo Nacional de Educación, Superintendencia de Educación y otros servicios autónomos de carácter nacional (JUNAEB, JUNJI, etc.). En el nivel intermedio, se ubican dos tipos de funcionarios: los que encabezan las dependencias regionales y provinciales del Ministerio de Educación (SEREMIS y DEPROVS en jerga ministerial) y los que lideran a los sostenedores educacionales (DAEM y Corporaciones Educacionales en el sector municipal)<sup>11</sup>. Por último, en el nivel de los establecimientos escolares mismos, debe señalarse a sus directores pero también a otros profesionales que constituyen los equipos directivos: sub-directores, jefes de las unidades técnico-pedagógicas (UTP), inspectores generales, orientadores, jefes de ciclos escolares y jefes de producción y especialidad (en caso de los liceos técnicos). El hecho que la normativa legal vigente desde la Ley General de Educación en adelante

---

<sup>10</sup> Esta carencia, como ha quedado de manifiesto recientemente con el caso inglés, también afecta su legitimidad y hace más vulnerable al CLE a los cambios que puedan desear introducir los diferentes gobiernos en cuanto a su funcionamiento, las metas y los recursos.

<sup>11</sup> En los eventuales modelos futuros de des-municipalización también se suele considerar un nivel intermedio, compuesto por los responsables de las instancias territoriales que estarían a cargo de la administración de la educación pública (servicios locales de educación).

responsabilice a los equipos directivos por la marcha de cada establecimiento apunta es otro antecedente en esta dirección.

De manera que los CLE, como han debido hacerlo los centros internacionales estudiados, deben definir cuán amplio o restringido será su grupo de referencia –en el entendido que esta definición puede sufrir modificaciones en el tiempo (expandiéndose progresivamente desde directivos afincados en las escuelas a nuevos públicos más amplios por ejemplo).

La evidencia cualitativa recogida tiende a priorizar al nivel local, viéndose que los principales grupos que requieren una transformación en la formación que reciben son los directivos escolares mismos. Es interesante que se tiende a visualizar una acción frente a los equipos directivos y no se quiere concentrar toda la acción formativa en los directores de los establecimientos escolares, viéndose que ello es perjudicial por dos motivos: menor impacto en la gestión educativa del establecimiento y riesgo en la sustentabilidad futura de las transformaciones realizadas. Se releva especialmente la incidencia de los jefes técnicos (UTP), quiénes debieran conformar duplas con los directores para potenciar un liderazgo educativo de fuste. En menor medida se visualiza la necesidad de atender al nivel intermedio, en especial en el sector municipal, poniéndose el acento en la alta incidencia de este segmento en la buena gestión educacional de grupos enteros de establecimientos escolares, así como en su falta habitual de preparación en cuanto a la gestión educativa y la mejora escolar. Llama la atención que, sea por no considerarlos relevantes o bien por creer que es imposible modificarlos en sus prácticas, no se mencione siquiera a los directivos nacionales como sujeto posible de acción formativa por parte de los CLE.

La otra dimensión que también requiere de definición se refiere a la dependencia a la que pertenecen los directivos escolares. De este modo, puede concebirse que los CLE se propongan incidir en el conjunto de los directivos de los establecimientos subvencionados (incluyendo, como ha hecho el Programa de Formación de Directores de Excelencia, tanto a municipales como a particulares subvencionados) o bien pueden estar destinados exclusivamente a trabajar con el sector público-municipal. Esta definición conlleva una visión respecto de la “igualdad de trato” que debiese existir –o no- entre ambas dependencias por parte del Estado, así como las responsabilidades que este último debe asumir en materia de fomento de la calidad de los establecimientos privados. De cualquier manera, la labor formativa entre los particulares subvencionados debiera

concentrarse en el nivel local, impactando entre los directivos de los establecimientos, más que buscar alcanzar a sus sostenedores<sup>12</sup>.

En definitiva, la decisión respecto del grupo objetivo de referencia marca la estrategia diseñada por el CLE para impactar la calidad de la educación que se brinda en el sistema escolar en su conjunto, debiendo tomar opciones sobre los actores prioritarios en que se pretende potenciar el liderazgo educativo. La experiencia comparada internacional muestra la importancia de trascender la sola acción al nivel de los líderes escolares de base (en la escuela misma) para impactar a quiénes operan en un nivel más amplio –o *agregado*– y que toman decisiones que resultan decisivas para la calidad y equidad educativa.

### **5.5                    Gobernanza ¿un espacio de articulación de actores?**

Nuevamente el modelo elegido de CLE tiene implicancias directas en materia de su gobernanza y de la posibilidad de que la conducción estratégica sea concebida como un espacio de articulación de actores implicados con la temática del liderazgo escolar.

Si se opta por privilegiar el modelo *orientador* o bien el *promotor*, el lograr una conducción estratégica plural y colegiada del CLE se vuelve esencial. En efecto, como pudo apreciarse en los ejemplos internacionales revisados, esta orientación general de políticas así como el fomento de las políticas formativas, requieren plantearse en el largo plazo, contar con una continuidad que trascienda los gobiernos de turno y establecer relaciones con organismos que, a su vez, también poseen una estructura de decisión compartida (véase la Agencia de Calidad o el Consejo Nacional de Educación). En este escenario, el CLE puede volverse un espacio de articulación entre actores públicos y privados, liderada por el Ministerio de Educación pero incluyendo a sectores tan diversos como las universidades, el gremio docente, los sostenedores o los propios directivos escolares. Debe subrayarse que este tema es especialmente significativo para los diversos actores nacionales, quienes, de acuerdo a la evidencia levantada, resienten la desarticulación como una de las principales debilidades de la acción referida al liderazgo directivo –en un contexto donde el aislamiento estaría extendido, tanto entre directivos escolares como entre sostenedores, y también entre directivos y autoridades.

---

<sup>12</sup> Un antecedente relevante al respecto es que los directores de los establecimientos privados subvencionados no presentan un mayor liderazgo pedagógico, ni desarrollan más o mejores prácticas directivas, que aquellos del sector municipal (Weinstein y Muñoz, 2013).

En contrapartida, en el modelo *formador* es menos evidente la necesidad, de acuerdo a sus tareas y responsabilidades, de constituir de un sistema de gobernanza más complejo y plural. El mandante, en este caso, es el gobierno y las directrices que se ejecuten parecen corresponderle plenamente –aun cuando deban saltar la exigente vara de la calidad y la pertinencia. La duda en la arquitectura institucional pareciera ser de menor envergadura: ¿conviene que el gobierno dirija directamente el CLE (nombrando directamente a sus autoridades superiores) o bien es más adecuado que delegue esta administración en una institución de su confianza (v.g., universidad especializada en formación de directivos) y busque una fórmula de “rendición de cuentas” por el cometido que se le ha encomendado, con su correspondiente financiamiento? Esta última opción parece especialmente eficiente si es que más que un centro propiamente tal se trata de un programa, temporalmente acotado, y que pretende lograr un impacto rápido y directo en una población específica de directivos escolares. En cualquier caso, el disponer de mecanismos de consulta y conocer la opinión de los diferentes *stakeholders* siempre será, como muestra la experiencia internacional visitada, una ganancia para una mejor toma de decisiones en materia de formación de líderes escolares.

La opinión de los actores nacionales consultados en este estudio es proclive a que sea el Estado quién garantice una formación de calidad, pero con un protagonismo técnico de las universidades –que podrían brindar solvencia y confiabilidad bajo esta perspectiva. Igualmente existe una opinión favorable a la existencia de una mayor articulación entre los diferentes actores involucrados, aprovechando este nuevo espacio en esta dirección. Al consultarse respecto de la presencia de los propios directivos escolares al interior de la conducción colegiada del CLE, se vuelve patente el problema de la ausencia de organizaciones representativas que los agrupen: ella solo sería posible bajo la forma de seleccionar, desde arriba, a algunos *directivos destacados* que podrían expresar individualmente la sensibilidad del sector<sup>13</sup>.

## 5.6 Otras medidas asociadas

Hasta aquí la discusión sobre los CLE se ha realizado en base al escenario actual en que presenta el liderazgo directivo escolar en el país. Sin embargo, hay algunas decisiones de

---

<sup>13</sup> La encuesta UDP “La voz de los directores” del año 2013 mostró con claridad el problema de la falta de referentes nacionales que interpretaran la opinión de los directores, puesto que ellos no se sienten representados en sus demandas y en su visión del sistema escolar ni por el colegio de profesores, ni por el gobierno, ni por el movimiento estudiantil.

política relacionadas directa o indirectamente con el liderazgo directivo escolar que, de adoptarse, ampliarían fuertemente su radio de acción y su consiguiente impacto.

Una primera alteración podría provenir de volver mandatorio, para los educadores interesados, el cursar exitosamente cierta formación previa para poder ejercer los cargos directivos. Esto es contar con una *formación habilitante* para la dirección escolar –tema recurrente en la opinión de distintos actores entrevistados en este estudio y también frecuente en las experiencias internacionales analizadas. En la medida que se instala este requisito, el CLE debiera cumplir cierta función significativa al respecto –la que dependerá en cuanto a su nivel de intervención directa con respecto a los directivos del modelo institucional elegido. La variedad de acciones mismas puede ir desde constituirse en la instancia que define dicha formación previa en sus contenidos curriculares y competencias exigidas, así como selecciona a quiénes (instituciones y programas académicos) están habilitados para entregarla, hasta constituirse propiamente en la organización que entrega directa y exclusivamente dicha formación.

Una variante del mismo tenor a nivel de las políticas puede provenir de certificar a los directivos escolares. En este caso más que exigir la superación académica de un programa formativo determinado, lo que se busca es acreditar que el postulante a un cargo directivo dispone de ciertas competencias que resultan claves para su desempeño – independientemente de cómo, cuándo o dónde las haya adquirido. Nuevamente el dilema de cómo resolver la certificación ofrece diferentes variantes posibles de incorporar a esta nueva institución: el CLE puede ser propiamente el *certificador* pero también puede ser el *autorizador* de que ciertas instituciones desempeñen dicho rol (debiendo fijar los parámetros de calidad que deben alcanzar, así como ir monitoreando su desempeño en el tiempo).

Otra medida de políticas alude a la instalación de un sistema de evaluación del desempeño de los directivos escolares, materia en que también el CLE debiese jugar un rol. En efecto, actualmente solo se cuenta con una evaluación respecto del cumplimiento de ciertas metas por parte de los directivos del sector municipal –sujetas a la entrega de una asignación o incentivo- lo que contrasta con el sofisticado y centralizado sistema de evaluación de los docentes de aula, puesto en funcionamiento de manera pionera en América Latina hace ya una década (OECD, 2013). Si se avanzara en la línea de instalar un sistema de evaluación de competencias de los directivos escolares, ello implicaría responsabilidades importantes para el CLE –que debiese participar de la definición de dichas competencias, asociadas a los estándares de desempeño, así como en asegurar que

la implementación del sistema de evaluación -y de gestión de sus consecuencias posteriores, en especial en materia de formación y desarrollo profesional- resulte adecuado. Demás está decir que la opción respecto del modelo a seguir volverá a impactar en la forma en que el CLE se vinculará con este ámbito.

Por último, la existencia propiamente tal de una carrera directiva abriría oportunidades importantes para el CLE –como pudo verificarse en las experiencias internacionales descritas. Más allá de sus variaciones, las carreras directivas distinguen etapas del desarrollo profesional que los participantes deben recorrer –a las que asocian oportunidades y condiciones laborales determinadas, así como tipos de formación específicas. Actualmente en nuestro sistema escolar no se cuenta con una carrera propiamente tal, permaneciendo una *visión plana* del desempeño del directivo durante todo su período en el rol. La emergencia de una carrera directiva, en conexión con varios de los desafíos que ya se han reseñado en este capítulo final, podría abrir al CLE interesantes oportunidades de acción: aportar en la definición de los desempeños que debiesen lograrse en cada etapa; apoyar los procesos de evaluación requeridos para saltar de una etapa a la siguiente; participar, directa o indirectamente, de los programas específicos de formación exigidos para las distintas etapas (incluyendo la posibilidad que algunos directivos se constituyan, en su etapa final, en formadores de sus nuevos colegas o de quienes están en problemas mayores); o involucrarse en el diseño, implementación o monitoreo de los procesos de certificación de competencias que pueden requerirse para avanzar dentro de la carrera directiva.

El recorrido realizado por este documento de trabajo ha intentado mostrar que no basta con la instalación de un –o unos- centro(s) de liderazgo escolar para alcanzar un real impacto en materia de renovar la formación de directivos escolares y así potenciar un mejor desempeño de distintos actores claves del sistema educativo. Estas nuevas instituciones, como se mostró a partir de la descripción en profundidad de distintos casos internacionales, pueden variar ampliamente en cuanto a su capacidad de incidir en materia del liderazgo escolar. En particular la elección entre construir un modelo *orientador*, que pretende cumplir una función pivotal respecto del conjunto de las políticas referidas al liderazgo directivo escolar, un modelo *promotor*, que busca incidir en el conjunto de la labor formativa desarrollada con apoyo o aval público hacia los directivos escolares, y un modelo *formador*, que busca proveer directamente de servicios y programas formativos a los directivos escolares, marca un *parteaguas* respecto de la nueva institución y sus proyecciones futuras. Pero cualquiera que sea el modelo adoptado,

su instalación no reemplazará por si misma a la necesidad prioritaria de contar con una política que oriente lo que el país desea lograr en materia del liderazgo directivo escolar, así como con una estrategia para poder alcanzarlo en un plazo acotado y razonable de tiempo.

## 6 Referencias

### 6.1 Generales

- BARBER, M., Whelan, F., & Clark, M., 2010. *Capturing the leadership premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey and Company.
- BARBER, M., & Mourshed, M., 2007. *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- BOGOTCH, I., 2011. The state of the art: leadership training and development: US perspectives above and beyond recorded history. *School leadership & Management: Formerly school organisation*, 31(2), pp. 123-138
- BRUNDRETT, M., 2001. The development of school leadership programmes in England and the USA: A comparative analysis. *Educational management administration & leadership*, 29(2), pp. 229-245
- BUSH, T., 2006. The national college for school leadership: A successful English innovation? *The Phi Delta Kappan*, 87(7), pp. 508-511
- BUSH, T., 2012. International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), pp. 663-678
- BUSH, T. & Jackson, D., 2002. A preparation for school leadership: international perspectives. *Educational management administration & leadership*, 30(4), pp. 417-429
- CLARKE, S., 2006. From fragmentation to convergence: shaping an Australian agenda for quality school leadership. *School leadership & Management: Formerly school organisation*, 26(2), pp. 169-182
- CPEIP, 2013. *Plan Formación de Directores de Excelencia. Análisis de cohorte 2011, 2012 y 2013 para Enfoque de Género*. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201311131455490.informegenero.pdf>
- DAVIS, S. H., & Darling-Hammond, L., 2012. Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing*, 43(1/2), pp. 25-45.

- DEMPSTER, N., Lovett, S. & . B., 2011. *Strategies to develop school leadership: A select literature review*. AITSL. Disponible en:  
<http://clearinghouse.aitsl.edu.au/Static/Strategies%20to%20Develop%20School%20Leadership.pdf>  
Retrieved from:  
<http://clearinghouse.aitsl.edu.au/Static/Strategies%20to%20Develop%20School%20Leadership.pdf>
- DIMMOCK, C. & Tan, C.Y., 2013. Educational leadership in Singapore: Tight coupling, sustainability, scalability and succession. *Journal of educational administration*, 51(3), pp. 320-340
- DONOSO, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & López, L., 2012. Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), pp. 133-158.
- EURYDICE, 2007. *School autonomy in Europe. Policies and measures*. European Commission, Brussels.
- GOLDRING, E., Preston, C. & Huff, J., 2010 Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders. *Asian Leadership Roundtable - Institute of Education, Hong Kong*.
- HOBSON, A., 2003. *Mentoring and Coaching for New Leaders: Full Report*. National College for School Leadership.
- HOPKINS-Thompson, P. A., 2000. Colleagues helping colleagues: Mentoring and coaching. *NASSP bulletin*, 84(617), pp. 29-36.
- HUBER, S. G., 2004. *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London: Routledge
- HUBER, S. G., 2008. School development and school leader development: new learning opportunities for school leaders and their schools. In Lumby,J., Crow, G & Pashiardis, P. [eds] *International handbook on the preparation and development of school leaders*, Springer, pp. 173-175..
- HUBER, S.G., 2013. Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback Multiple Learning Approaches in the Professional Development

- of School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (4), pp. 527-540.
- MCDONNELL, L., & Elmore, R., 1987. Getting the job done: alternative policy instruments. *Educational Evaluation and policy analysis*, 9(2), pp. 133-152
- MCMILLAN, J. H., & Schumacher, S. S. (1997). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Longman
- MUÑOZ, G., Marfán, J., Horn, & A., Weinstein, J., 2010. *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política* (Informe final). FONIDE - MINEDUC. Disponible en [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PxL2011\\_Files/Formacion\\_y\\_entrenamiento\\_de\\_directores\\_escolares\\_en\\_Chile.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PxL2011_Files/Formacion_y_entrenamiento_de_directores_escolares_en_Chile.pdf)
- MUÑOZ, G. & Mafán, J., 2012. Formación de directores escolares en Chile. En Weinstein, J. y Muñoz, G. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. Fundación Chile – CEPPE.
- NUÑEZ, I., Weinstein, J. y Muñoz, G., 2012. ¿Posición olvidada? Una Mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein, J. y Muñoz, G. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. Fundación Chile – CEPPE.
- ÑUÑEZ, I. y Weinstein, J., 2010. Chile: una reforma educacional ¿sin reforma del Ministerio? (1990-2007). En Aguerrondo [Cood] *Institucionalidad de los Ministerios de Educación. Los procesos de reforma educative de Chile y la Argentina en los años 90*. Paris: IPE.
- OECD, 2014. *Talis 2013 Results: an international perspective on teaching and learning*, TALIS. OECD publishing.
- ORR, T., 2012. State policy options to improve educational leadership preparation. *National Conference of State Legislatures Chicago III*. Disponible en <http://www.ncsl.org/documents/educ/TerryOrrPrep.pdf>
- ORR, T. & Orphanos, S., 2011. How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: a comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly* 47(1), pp.18-70

- PONT, B., Nusche, D. y Moorman, H., 2008. *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- THRUPP, M., 2005. The national college for school leadership: a critique. *Management in education*, 19(2), pp. 13-19
- UDP, 2014. *Encuesta la voz de los directores 2013*. Principales resultados disponibles en <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/03/Encuesta-La-voz-de-los-directores.pdf>
- WALKER, A., Bryant, D. & Lee, M., 2013. International patterns in principal preparation: commonalities and variations in pre-service programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (4), pp. 405-434.
- WEINSTEIN, J. y Hernández, M., 2014. Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(2).
- WEINSTEIN, J., Muñoz, G., y Marfán, J., 2012. Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En Weinstein, J. y Muñoz, G. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. Fundación Chile – CEPPE.
- WEINSTEIN, J. y Muñoz, G., 2013. When duties are not enough: principal leadership and public or private school management in Chile. *School effectiveness and school management*, 25(4), pp. 651-670.

## **6.2 Casos**

### **6.2.1 *National college for teaching and leadership (NCTL)***

- BOLAM, R., 2004. Reflections on the NCSL from a historical perspective. *Educational management administration & Leadership*, 32(3), pp. 251-267.
- BRUNDRETT, M., 2006. Evaluating the individual and combined impact of national leadership programmes in England: Perceptions and practices. *School leadership & management*, 26(5), pp. 473-488
- BUSH, T., 2006. The national college for school leadership: A successful English innovation? *The Phi Delta Kappan*, 87(7), pp. 508-511

BUSH, T., Briggs, A., y Middlewood, D., 2006. The impact of school leadership development: Evidence from the new visions programme for early headship. *Journal of in-service education*, 32(2), pp. 185-200

DEPARTMENT for Education, 2010. *The importance of Teaching. The schools White Paper 2010*. Disponible en

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf)

sitio web

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf)

HILL, R. y Matthews, P., 2008. *Schools leading schools: the power and potential of national leaders of education*. NCSL.

NCSL, 2010. *National College for Leadership of Schools and Children's Service. Annual report and account 2009-2010*. Disponible en

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

Disponible en sitio web

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

NCSL, 2010. *Making a difference*. NCSL.

NCTL, 2013. *Licensing quality assurance*. Disponible en

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

sitio web

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

NCTL, 2012. Introducing the National College's new modular curriculum. Disponible en

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

NCTL, 2012/2013. *National College Business Plan*. Disponible en

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

NCTL, 2013/2014. *National College Business Plan*. Disponible en

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

NCTL, 2014/2015. *National College Business Plan*. Disponible en

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

NCTL (s/i). Sitio web National College for Teaching and Leadership

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

NCTL, 2014.. *National College for Teaching and Leadership. Framework document*.

NCTL. Disponible en

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

NCTL, 2014. *National College for Teaching and Leadership. Annual Report and Account*. Disponible en

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

Disponible en sitio web

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

NCTL, 2013. *System Leadership supported schools. Impact analysis*. NCTL.

Simkins, T., Coldwell, M., Close, P. y Morgan, A., 2009. Outcomes of in-leadership development work. *Educational management administration & leadership*, 37(1), pp. 29-50

THRUPP, M, 2005. The National College for School Leadership: a critique. *Management in education*, 19(2), pp. 13-19.

### 6.2.2 *Australian institute for teaching and school leadership (AITSL)*

AITSL, 2013. *AITSL annual report*. Disponible en <http://www.aitsl.edu.au/>

sitio web <http://www.aitsl.edu.au/>

AITSL, 2013.. *A profile of AITSL*. Disponible en <<http://www.aitsl.edu.au/>>

AITSL, 2012. *Australian charter for the professional learning of teachers and schools leaders*. Disponible en <http://www.aitsl.edu.au/>

AITSL, (2011). *Australian professional standard for principals*. Disponible en <http://www.aitsl.edu.au/>

AITSL (s/i). Sitio web Australian Institute for Teaching and School Leadership. <http://www.aitsl.edu.au/>

CALDWELL, B., 2010. *The institute moves forward*. Disponible en [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/aitsl\\_may](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/aitsl_may)

CLARKE, S. 2006. From fragmentation to convergence: shaping an Australian agenda for quality school leadership. *School leadership & Management: Formerly school organisation*, 26(2), pp. 169-182

DEPARTMENT of Education, Employment and Workplace relations, 2013. *AITSL Budget statements 2013-14*. Disponible en

<https://docs.education.gov.au/documents/aitsl-budget-statements-2013-14>

sitio web

<https://docs.education.gov.au/documents/aitsl-budget-statements-2013-14>

DEPARTMENT of Education, Employment and Workplace relations, 2014. *AITSL Budget statements 2014-2015*. Disponible en

<https://docs.education.gov.au/documents/aitsl-budget-statements-2014-15>

sitio web

<https://docs.education.gov.au/documents/aitsl-budget-statements-2014-15>

DEPARTMENT of Education, Training and Employment - DETE 2013. *Great teachers=Great results. A direct action plan for Queensland schools*. Disponible en

<http://deta.qld.gov.au/about/government-responses/pdf/great-teachers-great-results-action-plan.pdf>

FITZGERALD, T. y Savage, J., 2013. Scripting, ritualising and performing leadership: interrogating recent policy developments in Australia. *Journal of educational administration and history*, 45(2), pp. 126-143 .

MERCER, 2013. *International Study Into Pay and Non-Pay Conditions in Schools*. Disponible en

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/260949/INTERNATIONAL\\_STUDY\\_INTO\\_PAY\\_AND\\_NON-PAY\\_CONDITIONS\\_IN\\_SCHOOLS.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/260949/INTERNATIONAL_STUDY_INTO_PAY_AND_NON-PAY_CONDITIONS_IN_SCHOOLS.pdf)

OECD, 2013.. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing. Disponible en

[http://formacion.educalab.es/eva2013/pluginfile.php/2304/mod\\_resource/content/1/The%20appraisal%20of%20school%20leaders%20Chapter%207%20Synergies.pdf](http://formacion.educalab.es/eva2013/pluginfile.php/2304/mod_resource/content/1/The%20appraisal%20of%20school%20leaders%20Chapter%207%20Synergies.pdf)

QUEENSLAND Education Leadership Institute (s/i). Sitio web Queensland Education Leadership Institute

<http://www.qeli.qld.edu.au/>

QUEENSLAND Education Leadership Institute, 2014. *Education leadership programs 2014*. Disponible en

<http://www.qeli.qld.edu.au/files/file/QELiProspectus2013-14.pdf>

QUEENSLAND Education Leadership Institute, 2013. *Annual report QELI 2012-2013*. Disponible en <http://www.qeli.qld.edu.au/>

### **6.2.3                    *Institute for Education Leadership (Iel)***

IEL, 2011. Characteristics of High Performing School Systems in Ontario. Partone, Disponible en

[http://www.education-leadership-ontario.ca/storage/6/1314649000/IEL\\_Part\\_1\\_Final\\_Report\\_KLeithwood\\_with\\_new\\_cover\\_page\\_August\\_2011.pdf](http://www.education-leadership-ontario.ca/storage/6/1314649000/IEL_Part_1_Final_Report_KLeithwood_with_new_cover_page_August_2011.pdf)

sitio web

[http://www.education-leadership-ontario.ca/storage/6/1314649000/IEL\\_Part\\_1\\_Final\\_Report\\_KLeithwood\\_with\\_new\\_cover\\_page\\_August\\_2011.pdf](http://www.education-leadership-ontario.ca/storage/6/1314649000/IEL_Part_1_Final_Report_KLeithwood_with_new_cover_page_August_2011.pdf)

IEL, 2013. *A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action*. Disponible en [http://www.education-leadership-ontario.ca/storage/6/1380680840/OLF\\_User\\_Guide\\_FINAL.pdf](http://www.education-leadership-ontario.ca/storage/6/1380680840/OLF_User_Guide_FINAL.pdf)

IEL (s/i). Sitio web The Ontario Institute for Education Leadership. <https://www.education-leadership-ontario.ca/>

IEL, 2008. *Putting Ontario's leadership framework into action: A guide for school and system leaders*. Toronto: Author.

LEITHWOOD, K., Reid, S., Pedwell, L., & Connor, M., 2011. Lessons About Improving Leadership on A Large Scale: From Ontario's Leadership Strategy. En: *International handbook of leadership for learning*. Part one, pp. 337-353.

OECD, 2010. Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf>

OECD, 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing. Disponible en [http://formacion.educalab.es/eva2013/pluginfile.php/2304/mod\\_resource/content/1/The%20appraisal%20of%20school%20leaders%20Chapter%207%20Synergies.pdf](http://formacion.educalab.es/eva2013/pluginfile.php/2304/mod_resource/content/1/The%20appraisal%20of%20school%20leaders%20Chapter%207%20Synergies.pdf)

ONTARIO College of Teachers, 2005. Principal's Development Course Guideline, Regulation 184/97 Teachers' Qualifications. Disponible en [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Principal%20Development%20Course%20Guideline/principals\\_development\\_course\\_e1.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Principal%20Development%20Course%20Guideline/principals_development_course_e1.pdf)

ONTARIO College of Teachers, 2009. Principal's Qualification Program. Disponible en [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Principals%20Qualification%20Program%202009/principals\\_qualification\\_program\\_e.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Principals%20Qualification%20Program%202009/principals_qualification_program_e.pdf)

ONTARIO College of Teachers (s/i). Supervisory Officer's Qualification Program Guideline. Disponible en

<https://www.oct.ca//media/PDF/Supervisory%20Qualification/EN/2011%20SOQP%20Guide%20EN%20ACCESSIBLE%20WEB.pdf>

ONTARIO Ministry of Education, 2005. Leading Education. New supports for principals and vice-principals in Ontario Publicly funded schools. Disponible en <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/05.12/leadingEducation.pdf>

ONTARIO Ministry of Education, 2011. Quick facts 2011/12. Ontario Leadership Strategy. Disponible en [http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/OLS\\_QuickFacts.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/OLS_QuickFacts.pdf) sitio web [http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/OLS\\_QuickFacts.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/OLS_QuickFacts.pdf)

ONTARIO Ministry of Education, 2013. Quick Facts 2013/14. Supporting The Ontario Leadership Strategy. Board Leadership Development Strategy. Disponible en <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/BLDSQuickFacts.pdf> Disponible en sitio web <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/BLDSQuickFacts.pdf>

ONTARIO Ministry of Education, 2014. Quick Facts 2013/2014. Supporting the Ontario Leadership Strategy. Ontario's Institute for Educational Leadership. Disponible en <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/IELQuickFacts.pdf> Disponible en sitio web: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/IELQuickFacts.pdf>

ONTARIO Principals Council (s/i). Sitio web <https://www.principals.ca/>

ROBINSON, J., 2011 Mentoring and Coaching School Leaders. A qualitative study of adaptive expertise for school administrators. *The OPC Register*, 13(2).

SCHLEICHER, A. (2012), Ed., Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing. Disponible en sitio web <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

#### 6.2.4 *National institute of education (NIE)*

- DIMMOCK, C. & Yong Tan, C., 2013. Educational Leadership in Singapore: Tight Coupling, Sustainability, Scalability and Succession. *Journal of Educational Administration* 51(3), pp. 320-40,
- Hean, T., 2009. Highlights of Educational Research on Leadership Mentoring: One and a half decades of Singapore experience. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 7(1), pp.162. Disponible en sitio web <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol07issue1-paper-07.pdf>
- HOCK, C., 2006. *Education in Singapore: Preparation for School Leadership*. Disponible en <http://www.aps.sg/files/Conference%20Participation/0610%20ASPA%20Preparation%20for%20School%20Leadership%20LIM%20YAN%20HOCK.pdf>
- HUBER, S. & Pashiardis, P., 2008. The Recruitment and Selection of School Leaders. In G. Crow, J. Lumby, & P. Pashiardis (Eds.) *International handbook on the preparation and development of school leaders*, New York: Routledge, pp. 176-202.
- MERCER, 2013. *International Study Into Pay and Non-Pay Conditions in Schools*. Disponible en [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/260949/INTERNATIONAL\\_STUDY\\_INTO\\_PAY\\_AND\\_NON-PAY\\_CONDITIONS\\_IN\\_SCHOOLS.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/260949/INTERNATIONAL_STUDY_INTO_PAY_AND_NON-PAY_CONDITIONS_IN_SCHOOLS.pdf)
- MOE, 2012. *Building a National Education System for the 21st century: The Singapore Experience*. Singapore. Disponible en [http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Singapore\\_CaseStudy2010.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Singapore_CaseStudy2010.pdf)
- NATIONAL Institute of Education, Singapore (s/i). Sitio web <http://www.nie.edu.sg/>
- NG, P. T., 2007. *Developing Singapore school leaders, Commonwealth Education Partnerships*. Singapore. Disponible en <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/111-113-2007.pdf>
- NG P. T., 2008. Developing forward-looking and innovative school leaders: the Singapore leaders in education programme. *Journal of In-Service Education* 34(2), pp 237–255.

NG, P. T., 2013. Developing Singapore School Leaders to Handle Complexity in Times of Uncertainty. *Asia Pacific Education Review*, 14(1), pp. 67-73.

NIE, 2010. *School Leadership in Singapore*, National Institute of Education. Singapore.

NIE, 2013. *Developing Schools Leaders for the Nation, Leadership Programmes*. Disponible en sitio web

<http://www.nie.edu.sg/files/gpl/Leadership%20Programme%20Brochures%2070813.pdf>

OECD, 2010. *Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Disponible en

<http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf>

SINGAPORE Government, 2014. *Budget 2014 – Ministry of Education*. Disponible en [http://www.singaporebudget.gov.sg/data/budget\\_2014/download/27%20MOE%202014.pdf](http://www.singaporebudget.gov.sg/data/budget_2014/download/27%20MOE%202014.pdf)

### **6.2.5 Leadership academy (LEA)**

LEA, 2007. *Leadership Academy: Generation I, Executive Summary*. Disponible en

[http://www.leadershipacademy.at/downloads/Executive\\_Summary-Generation\\_I.pdf](http://www.leadershipacademy.at/downloads/Executive_Summary-Generation_I.pdf)

LEA (s/i) Leadership Academy. Sitio web <http://www.leadershipacademy.at/>

LEA (s/i). *Leadership Competence Scale*. Disponible en

<http://www.leadershipacademy.at/lks.en.php>

LEA (s/i). *Organisation and Management of the Leadership Academy*. Disponible en

<http://www.leadershipacademy.at/academy.en.php>

LEA (s/i). *Target Groups and Certification*. Disponible en

<http://www.leadershipacademy.at/zielgruppen.en.php>

LEA, 2014. *LEA News*. Disponible en <http://www.leadershipacademy.at/LEA-News-2014-1.pdf>

OECD, 2007. *Improving School Leadership Country Background Report For Austria*. OECD Report. Disponible en <http://www.leadershipacademy.at>

- POOL, C., 2007. Leadership auf dem Prüfstand Mit der Leadership-Kompetenz-Skala Führungskompetenzen von Schulleitungspersonen auf der Spur. In Journal für Schulentwicklung. Disponible en [http://www.leadershipacademy.at/downloads/journal\\_fuer\\_schulentwicklung\\_0107\\_Pool.pdf](http://www.leadershipacademy.at/downloads/journal_fuer_schulentwicklung_0107_Pool.pdf)
- Disponible en sitio web [http://www.leadershipacademy.at/downloads/journal\\_fuer\\_schulentwicklung\\_0107\\_Pool.pdf](http://www.leadershipacademy.at/downloads/journal_fuer_schulentwicklung_0107_Pool.pdf)
- SCHLEY, W., & Schratz, M., 2011. Developing Leaders, Building Networks, Changing Schools through System Leadership. En International handbook of leadership for learning. Part one, pp. 267-295.
- SHRATZ, M., 2008. *The role of leadership in the improvement of the learning environment and the quality of teacher activity. Case Study: Leadership Academy.* Disponible en [http://www.tpf.hu/document.php?doc\\_name=tudaskozpont/LLL\\_projekt/leadership/Austria\\_Michael\\_Schratz\\_1.pdf](http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=tudaskozpont/LLL_projekt/leadership/Austria_Michael_Schratz_1.pdf)
- sitio web [http://www.tpf.hu/document.php?doc\\_name=tudaskozpont/LLL\\_projekt/leadership/Austria\\_Michael\\_Schratz\\_1.pdf](http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=tudaskozpont/LLL_projekt/leadership/Austria_Michael_Schratz_1.pdf)
- SHRATZ, M. & Petzold, K., 2007 *Improving School leadership. Country background report for Austria.* Disponible en <http://www.oecd.org/austria/38570494.pdf>

## 7 Anexo 1

### 7.1 Informe de resultados

Exploración de la disposición, visión, expectativas y sugerencias de actores nacionales claves en materia de formación directiva respecto de la instalación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile

#### 7.1.1 *Resumen Ejecutivo*

Este documento constituye el informe final del estudio *Exploración de la disposición, visión, expectativas y sugerencias de actores nacionales claves en materia de formación directiva respecto de la instalación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile*, desarrollado por Carmen Santa Cruz Lindquist, como complemento a la sistematización de cinco experiencias internacionales de instituciones nacionales/estatales de este tipo.

Los objetivos centrales del estudio fueron establecer las percepciones y demandas de estos actores clave en relación a la formación de directivos en Chile y a la política en la materia, para luego indagar en sus expectativas y disposición hacia un Centro de Liderazgo.

Para el logro de estos objetivos, se realizaron 2 entrevistas en profundidad a profesionales del CPEIP; 8 grupos de conversación o entrevistas individuales a coordinadores de programas participantes en el Plan de Formación de Directores de Excelencia del CPEIP; y 2 grupos de conversación con directores de escuelas con un buen nivel de conocimiento y marcado interés por el tema educativo. Las actividades se realizaron entre los días 15 de septiembre y 1ero de octubre del presente año.

Los principales resultados del estudio fueron los siguientes:

El discurso de los tres actores entrevistados -profesionales del CPEIP, académicos coordinadores de los programas de formación participantes en el Plan de Formación de Directores de Excelencia, y directores de escuelas municipales de la Región Metropolitana- da cuenta que si bien se han realizado avances en la política de formación de directores, aún existen importantes desafíos pendientes.

El más central de ellos, ya que de alguna manera es condición para los segundos, se relaciona precisamente con la ausencia de un enfoque de política pública, en que la

entrega formativa (vías de acceso, contenidos, etc.) se diseñe e implemente desde las necesidades del sistema escolar, y no desde las aspiraciones y necesidades personales de los directores.

En un nivel más específico, el principal déficit percibido a nivel de la entrega formativa para los directores, y que concierne a las universidades, se refiere a su falta de conexión con la “realidad” de las escuelas, y la ausencia de metodologías de enseñanza más experienciales.

Un último elemento de diagnóstico que llama la atención en el discurso de los actores entrevistados, es el aislamiento que evidencian respecto de sus contrapartes.

Es desde este contexto de importantes desafíos pendientes que se genera una disposición positiva hacia una nueva institucionalidad que asuma la responsabilidad de la formación directiva, y es desde este contexto que se proyecta en ella propuestas de solución para avanzar en la materia.

De este modo, se asocia a los Centros de Liderazgo un sentido de descentralización y de articulación de actores, que apunta a establecer un mayor diálogo y a generar bases comunes de trabajo entre ellos, pero desde la particularidad y especificidades territoriales y desde la experiencia de las escuelas.

Los Centros se perciben como dependientes del Estado y con un fuerte liderazgo de las universidades.

Sin embargo, las funciones que se le asignan difieren en algunos aspectos de aquellas que estas instituciones cumplen hoy en día. Se mantiene su rol de investigación, pero con un enfoque distinto -más centrado en las necesidades de las escuelas y del sistema escolar- y de carácter más empírico. Por otra parte, La formación entregada por los Centros también se visualiza bajo una perspectiva de mayor cercanía con las escuelas y de apoyo concreto y permanente a los directores y a los establecimientos que dirigen.

En cuanto al rol de los directores en los Centros de Liderazgo, existe una dificultad para definirlo, por cuanto si bien se considera que es un actor más que clave en la materia, la ausencia de una institucionalidad que los reúna y/o los represente -a lo que puede sumarse su propio “desempoderamiento” y el hecho que el posicionamiento de su rol aún es relativamente reciente- dificulta situarlos en una posición de importante protagonismo.

### 7.1.2 *Antecedentes y metodología*

El estudio Exploración de la disposición, visión, expectativas y sugerencias de actores nacionales claves en materia de formación directiva respecto de la instalación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile, cuyos resultados se exponen en el presente Informe, es el complemento a la sistematización de cinco experiencias internacionales de instituciones nacionales/estatales de este tipo.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

- Establecer las demandas y expectativas de estos actores clave en relación a la formación de directivos en Chile
- Indagar en sus percepciones y valoración de la oferta en materia de formación directiva en el país, incluyendo el Plan de Formación de Directores de Excelencia, desarrollado por el CPEIP.
- Indagar en sus expectativas respecto de una política efectiva en materia de formación directiva
- Establecer sus percepciones, disposición y expectativas en relación a la creación de un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en el país
- Determinar su valoración de algunos elementos clave de la propuesta de los 5 casos internacionales estudiados.

**Recuadro 7.1. Para el logro de estos objetivos, se realizaron las siguientes actividades:**

Grupo objetivo	Actividades realizadas
CPEIP	Realización de dos entrevistas en profundidad a directivos de la institución Director del Centro Director del Plan de Formación de Directores de Excelencia
Coordinadores de Programas participantes en el Plan de Formación de Directores de Excelencia	Realización de grupos de conversación o entrevistas individuales con coordinadores de los siguientes tipos de Programas: Magíster: 1 Diplomado: 6 Pasantía: 1
Directores de escuelas municipales	Realización de dos grupos de conversación con directores de escuelas con un buen nivel de conocimiento y marcado interés por el tema educativo: Grupo 1 (8 participantes): directores de escuelas pertenecientes a las comunas de Quinta Normal, San Ramón, El Bosque, Pudahuel, La Cisterna, Conchalí, La Florida, Maipú. Grupo 2 (6 participantes): directores de escuelas pertenecientes a las comunas de Ñuñoa, Santiago, La Ligua.

Las actividades se realizaron entre los días 15 de septiembre y 1 de octubre del presente año.

**7.1.3 Resultados de análisis**

**7.1.3.1 Primera parte: La visión de los profesionales CPEIP**

**I. Percepción de la oferta formativa para directores y del Plan de Formación de Directores de Excelencia (PFDE)**

**a. Percepción de la oferta formativa para directores**

Un primer comentario respecto de esta oferta es lo oportuna y pertinente que resulta, dado que en sus planes de formación docente las universidades no consideran ciertas dimensiones que están en juego en las funciones directivas. Esto no significa que existan expectativas de una formación de pregrado específicamente orientada a preparar a los futuros directores de establecimientos educacionales, pero sí que existen ámbitos de conocimientos, competencias y habilidades en los que estos profesionales requieren un mayor desarrollo profesional.

Sin embargo, la calidad de la oferta formativa de directores es percibida como regular por ambos profesionales del CPEIP, debido a falencias del propio Centro y a déficits en las propuestas de las universidades<sup>14</sup>.

“No hay una rigurosidad ni por nuestro lado cuando solicitamos que nos ofrezcan cursos para el Plan de Formación de Directores ni por parte de la oferta de hacer un mayor esfuerzo para adecuar su oferta a las necesidades existentes”.

#### i. Las falencias del CPEIP

En la visión de ambos entrevistados, el gran desafío pendiente del CPEIP radica en una definición rigurosa y acabada de las necesidades que debe abarcar la oferta de formación para directores.

Se estima que si esta definición aún no existe es porque requiere de un proceso previo largo y complejo.

Desde una postura de mayor exigencia en relación a esta definición, se plantea la necesidad de un cambio radical de enfoque en la forma de entender las necesidades de formación de los directores y, por ende, en la metodología que permitiría identificarlas.

Este enfoque considera las necesidades de formación de los directores en contexto y en el marco del sistema escolar. Dicho de otro modo, se centra en las necesidades de dirección y de formación directiva del sistema escolar, y no en las de los directores en tanto individuos, como es el caso hoy.

*“Hay que hacer una definición que rescate claramente cuál es la demanda que el sistema educativo tiene para la formación de sus directores, a diferencia de lo que viene haciendo el Plan hasta ahora. Ahora el Plan lo que hace es que va al mercado que son las instituciones de educación superior, le consulta cuál es su oferta, le dice que presente sus programas, luego llama a expertos para que evalúen los programas y ahí el mismo ministerio va donde los directores y directivos en ejercicio o a aquellos que no siendo directivos en ejercicio aspiran a serlo y les dice, ¿usted qué quiere hacer? Y le pregunta las necesidades individuales de cada uno. Ahí se individualiza el sistema. Ahí se invisibilizan las*

---

<sup>14</sup> Las empresas que prestan servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) no son consideradas al referirse a la oferta formativa de directores, lo que da cuenta de su falta de validez para los entrevistados. Como se verá más adelante, esta situación se repite en todos los segmentos entrevistados.

*necesidades de los niños, ahí se invisibiliza el sistema escolar, ahí se invisibilizan las necesidades de resultados. No se hace un análisis de la escuela, no se hace un análisis del contexto en el cual trabaja el profesor”.*

Esta visión requiere, pues, establecer en primer lugar las necesidades de las escuelas en términos de dirección, para luego vincularlas con una propuesta de formación para los directores. Sin embargo, no se visualiza la forma o metodología para llevar a cabo este proceso. En efecto, ni la evaluación de los directores, ni los indicadores de tipo SIMCE aparecen como la herramienta adecuada para identificar las necesidades de las escuelas.

Desde una perspectiva menos exigente, en que el foco del diagnóstico sigue siendo la figura del director y no el establecimiento o el sistema escolar, el proceso para la identificación de necesidades se percibe como más claro y factible y consistiría en los siguientes pasos:

- efectuar, en primer lugar, una actualización del Marco para la Buena Dirección, que ha perdido actualidad, dados los numerosos cambios ocurridos en el sistema escolar desde su primera versión (en particular aquellos ligados a la Ley SEP).
- posteriormente, realizar una evaluación de los docentes en función de este Marco para la Buena Dirección “versión 2.0”. Sin embargo, el diseño de la herramienta de evaluación no se presenta como una tarea fácil, ya que se estima que debiera ser diferenciada de acuerdo al perfil de los directores, en particular con respecto a la complejidad del establecimiento que dirigen (tamaño, cantidad de niveles que cubre).

Esta evaluación es la que, al ser analizada en función de lo establecido por el Marco para la Buena Dirección, permitiría detectar las brechas de formación para, desde allí, diseñar una oferta de formación pertinente.

De acuerdo a lo declarado por los profesionales del CPEIP, a la fecha no se ha avanzado en ninguna de las dos direcciones señaladas.

#### ii. Los déficits de la oferta diseñada por las universidades

Pese a que se estima que la responsabilidad de definir las necesidades de la dirección o de los directores de establecimientos incumbe al CPEIP, no se percibe que las universidades hayan realizado mayores esfuerzos en ese sentido.

Así, su oferta es vista primeramente como centrada en la experticia que poseen sobre diferentes temas relativos al rol y la formación de los directivos y no sustentada en investigación diagnóstica.

*“Encuentras cosas de distintos tipos y uno tiene la impresión de que surgen fundamentalmente de lo que las instituciones saben hacer y no necesariamente de un análisis más de fondo de cuáles son los requerimientos de formación de los directivos o de los aspirantes a directores”.*

Por otra parte, se reitera la visión de una oferta basada en las necesidades de los directores en tanto individuos y no situados en el contexto de los establecimientos y del sistema escolar.

Una consecuencia de este foco en el director como individuo es que la formación entregada no logra hacerse cargo de las necesidades territoriales. Este comentario es interesante puesto que da cuenta desde ya de las expectativas de descentralización existentes en relación a la formación de directores, y que, como se verá más adelante, son depositadas en el o los Centros de Liderazgo.

*“Uno se encuentra con una distribución de instituciones de educación superior, universidades fundamentalmente, que operan en provincia por ejemplo, que uno podría decir, bueno, van a tener muy buen conocimiento de lo local, de lo específico de ese territorio, de esa geografía. Vamos a establecer, qué sé yo, en la universidad de Magallanes un fuerte dominio de lo que ocurre y vamos a diseñar un programa para formar directores en ese ámbito. Pero no te encuentras con eso”.*

Adicionalmente a estas deficiencias, los profesionales del CPEIP identifican algunos ámbitos y necesidades de formación que no están siendo cubiertos por la oferta de las universidades.

Una de ellos se refiere al rol del director en el desarrollo profesional de los docentes. Considerando la especial incidencia de los docentes en los resultados de aprendizaje de los alumnos, se estima que los directores, a su vez, debieran atender con especial dedicación las necesidades de formación de este grupo.

*“La literatura dice que es fundamental que el director mejore los aprendizajes a través de los docentes y, por lo tanto, aunque ordene la estructura, nuevamente va a estar el techo en la capacidad de enseñanza de sus docentes. Y si él no es capaz*

de contribuir a poner los límites un poquito más allá, a correr el cerco, la verdad es que su gestión rápidamente va a tocar techo”.

Esto significa generar en el director capacidades vinculadas a una interpretación de los resultados de la evaluación docente que permita la toma de decisiones en ese ámbito; un análisis de los resultados SIMCE, siempre apuntando a introducir cambios para la mejora en el establecimiento; el manejo de herramientas de observación de clases no solo para evaluar a los docentes sino también para retroalimentarlos de manera adecuada.

En segundo lugar, se percibe la necesidad de una oferta formativa que considere las siguientes segmentaciones:

- por momentos de la carrera directiva: directores en servicio, aspirantes a directores, directores en etapa de inducción;<sup>15</sup>
- por cargo directivo (en particular, necesidad de una formación diferenciada para los jefes de UTP);
- por tipo de establecimiento en el que los directivos se desempeñan: tamaño, cantidad de niveles que considera, perfil científico, humanista o técnico profesional.<sup>16</sup>

Asimismo, se plantea la importancia de realizar un trabajo de formación con la dupla director-jefe de UTP.

#### b. Percepción del PFDE

La valoración general del PFDE es positiva, pese a que existen grandes desafíos pendientes.

#### i. Logros

Un primer aspecto destacado es que a través de este Plan, el Ministerio ha logrado posicionar la relevancia del rol directivo y de la formación de los directores.

Además de este logro, se valora el alcance de la iniciativa, que ha beneficiado a una cantidad importante de directores. Se percibe que esta cobertura no sólo ha permitido el

---

<sup>15</sup> Las bases actuales del PFDE proponen realizar esta segmentación, pero, como destaca uno de los entrevistados, las propuestas de los oferentes eluden en su gran mayoría esta posibilidad.

<sup>16</sup> Como puede apreciarse, esta diferenciación entre perfiles de establecimientos es considerada relevante en varios ámbitos: evaluación de directores y formación que se les entrega.

acceso a formación a un público relevante, sino también ha abierto la posibilidad de generar un mayor contacto con y entre los directores.

*“Nos facilita el contacto más directo con la cantidad de directores que han pasado por el curso; la posibilidad de abrir un trabajo en red con ellos, aunque eso todavía son potencialidades. (...). Se generan más trabajos con ellos, de seguimiento, de apoyo, de vincularlos a ellos mismos a redes locales para que apoyen también a nuevos directores, para que discutan sobre las buenas prácticas que algunos han generado, las cosas que les han resultado”.*

Por último, y desde la perspectiva de los oferentes, existe una visión compartida de que, más allá de sus limitaciones, se ha podido entregar a los directores del país una oferta de alta calidad:

“Hemos operado con los mejores y más altos estándares de calidad que uno pudiera pensar que existen en el mundo académico”.

#### ii. Dificultades y desafíos pendientes

Los elementos negativos señalados con respecto al PFDE se vinculan centralmente con las trabas ligadas a su administración:

- dificultad para seleccionar los programas participantes, dada la diversidad que presentan en términos de enfoque, duración, tipo de actividades propuestas, y que impiden evaluarlos de acuerdo a criterios similares;
- dificultad para seleccionar a los directores becados, quienes también presentan perfiles diversos (directores en servicio, docentes aspirantes a directores, jefes de UTP, etc.);

Sin embargo, el mayor desafío que le PFDE ha implicado para el CPEIP es la dificultad – y hasta la fecha, imposibilidad– de evaluar el impacto de esta iniciativa.

En la visión de los profesionales entrevistados, ellos se debe nuevamente al hecho que ni los programas ni quienes han participado en la formación presentan características similares que los vuelvan comparables. Esta diversidad dificulta la definición de criterios para la evaluación que sean pertinentes para el conjunto de los programas.

La realización de un pre y post test a los participantes en el PFDE es considerada totalmente insuficiente para una adecuada evaluación del Plan.

Desde el punto de vista de las instituciones participantes, se señala que las propuestas no tienen un nivel de elaboración suficiente, dado que se trata de proyectos de corta duración. Sin embargo, se estima que la duración prevista para la próxima versión, que sería de 3 o 4 años, llevará a que los oferentes desplieguen un mayor esfuerzo en sus diseños.

No obstante, se insiste en la necesidad de que las universidades den un giro a su enfoque general respecto de la formación de directores y que se centren en las necesidades del sistema escolar.

## II. Política e institucionalidad pública para la formación de directores

Independientemente del posicionamiento de la importancia del rol del director y de su formación, los profesionales del CPEIP coinciden en que aún no existe una verdadera política en este ámbito, de la cual el Marco para la Buena Dirección y el PFDE constituyen sólo un inicio.

¿En qué falta avanzar?

Además de los elementos mencionados en los apartados anteriores –revisión del Marco para la Buena Dirección, evaluación de Directores, definición de los requerimientos de su formación–, se destaca la necesidad de avanzar en los ámbitos del proceso de selección de directores y del diseño de una carrera directiva.

Respecto de la selección a través del sistema de Alta Dirección Pública (ADP), se considera que éste constituye un avance importante. Sin embargo, se estima que la selección debiera ser más fina y que es preciso definir perfiles específicos en función de los tipos de establecimientos en los cuales los directores deberán desempeñarse.

Respecto de la carrera directiva, el único elemento claro a la fecha es que ésta se definirá desde la carrera docente.

*“Probablemente la entrada siga siendo a partir de que eres docente, y que haces algo adicional para poder ejercer, y ser director”.*

La relación entre formación y carrera directiva es vista como compleja.

Según uno de los profesionales entrevistados, en la medida que falta evidencia que demuestre la relación entre formación y nivel de desempeño del director, no es posible determinar aún si la formación entregada a los directores o aspirantes a directores debería ser habilitante.

*“El tema es que no sé si contamos con suficiente evidencia para saber que la formación tiene que ser un requisito esencial. Si uno empezara a evaluar a todos sus docentes y llegara a la conclusión que efectivamente los docentes que han tenido una formación son que han avanzado rápidamente y están en un nivel superior, yo diría sí, debería ser obligatorio, pero probablemente nos podamos dar cuenta también que hay mucho que sin haber tenido ese programa de formación, son muy buenos directores”.*

Según su colega, que comparte esta apreciación, sí debiera existir en cambio una evaluación habilitante que certifique que el sujeto cumple los requisitos necesarios para ser director.

*“Debiera haber un conjunto de conocimientos, habilidades, competencias y demostración de las destrezas que sí sean condicionantes de un cargo, demostrados en las instancias adecuadas”.*

En este marco, considera que el desarrollo de una propuesta de Proyecto Educativo Institucional (PEI) como parte de la postulación al cargo de director constituye un avance positivo, al incorporar una dimensión de corte más práctico en la selección.

En cuanto al rol del CPEIP en el desarrollo de la política de formación de directores, ambos entrevistados consideran que todas las definiciones y diseños deben quedar exclusivamente en manos del Mineduc. En este sentido, es el Ministerio, y más precisamente el CPEIP, quien debiera generar las orientaciones para la formación de los directores, independientemente de que otros ejecuten lo diseñado.

En definitiva, en este ámbito no se visualizan mayores cambios con respecto a la institucionalidad actual.

### III. Centros de Liderazgo y Consejos Consultivos Locales

Existen varios puntos de convergencia en la mirada de los profesionales del CPEIP respecto de los Centros de Liderazgo.

Estos se refieren primeramente a una dependencia de los Centros de Liderazgo del Estado

- probablemente el CPEIP, aunque esto no es explicitado. Se admite que otros actores pueden tener un rol protagónico en los Centros, pero se insiste en que tanto el manejo presupuestario como la definición de orientaciones deben ser resorte del Estado.

*“No veo que cada Centro de Liderazgo vaya a tener un línea de ejecución presupuestaria, por lo tanto va a necesitar una instancia nacional que probablemente sea una instancia del tipo CPEIP para poder ejecutarse, y los planes que ejecute tendrán que estar validados y articulados también con propósitos nacionales”.*

Por otra parte, ambos profesionales otorgan a las universidades un rol de primer orden en estos Centros de Liderazgo, no sólo en razón de su experticia en los temas de formación de directores sino también porque han sido un aliado y colaborador permanente del CPEIP.

*“Muchas de las cosas que nosotros realizamos desde aquí las hacemos en colaboración normalmente con las universidades”*

De este modo, los roles actuales del CPEIP y de las universidades son traspasados y proyectados en esta nueva institucionalidad.

Sin embargo, uno de los entrevistados hace referencia explícita al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) y al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas de la Universidad Católica de Chile (CEPPE) como posibles instituciones líderes de cada uno de los dos Centros de Liderazgo proyectados.

*“De los centros que existen, en materia de educación con más fuerza, digamos que va a ser el CIAE y el CEPPE. Hacen muchas cosas digamos, y hacen algunas cosas en función de directores y puede ser razonable que uno piense, que se establezcan más directamente, exclusivamente en el trabajo de directivos, que concentren ahí su foco”.*

No obstante, pese a que esta figura parece acomodarle, señala que es difícil validarla dado que no existen argumentos contundentes que impidan la participación de otras universidades. En este caso, plantea la posibilidad de un liderazgo asumido por un consorcio de universidades.

En términos de las funciones de los Centros de Liderazgo, los profesionales del CPEIP también coinciden en que éstas debieran centrarse en la investigación: una investigación que oriente el diseño de la política y que también realice su seguimiento, en una posición de apoyo al Ministerio.

*“Es esencial contar con un centro de formación de directores, y claramente en materia de investigación no tenemos ese centro, más directamente centrado en un*

*tema de directores, que tenga capacidad de evaluar y de criticar las acciones que hagamos desde el Ministerio”*

Un ámbito adicional de apoyo al Ministerio señalado es el de la acreditación de los programas de formación de directores.

Por último, los Centros de Liderazgo debieran cumplir, según los entrevistados, una función catalizadora de la demanda de formación de directores, pero esto desde su articulación con los Consejos Consultivos locales y no como espacio que acogería a los distintos actores vinculados a este tema.

La entrega de formación no se impone en ningún caso como función de los Centros de Liderazgo. Se estima que ésta debiera operar de manera descentralizada y ser así asumida por universidades locales o bien en el espacio de los Consejos Consultivos de cada territorio.

*“¿Debiera venir una Universidad de Tarapacá a hacer formación en Puerto Montt? ¿o debiera ser la Universidad Católica de Chile?, ¿o es la Federico Santa María o la Usach o la Chile la que va a hacerlo en la Serena? Probablemente uno debiera aspirar a que universidades locales conocieran mejor su territorio”.*

Junto con tratarse de una formación en contexto o ligado a esta particularidad, la idea es que esta formación también tendría un carácter experiencial y en que podrían incluso ofrecerse servicios de *coaching* para directores.

*“Consejos Locales con redes locales de directores que ayuden a facilitar la toma de decisiones con pares, el trabajo con pares en situación, en territorios”.*

Como puede apreciarse, los Consejos Consultivos se perfilan en el discurso de los profesionales del CPEIP como actores de gran relevancia, dado que es allí donde más se jugaría la descentralización de la política, tanto en términos de levantamiento de necesidades como de entrega de una formación ajustada a los requerimientos territoriales.

Asimismo, se los visualiza cumpliendo un rol “consultivo” en relación al Ministerio, al ser un espacio, más que de representación de los directores, de encuentro de lo que se denomina los “directores de elite”, es decir, directores destacados.

#### IV. Síntesis

Los profesionales del CPEIP tienen una expectativa de cambios contundentes en relación a la formación entregada a los directores de establecimientos educacionales, y que van en el sentido de un cambio de foco, desde las necesidades de los directores hacia las necesidades del sistema escolar.

Sin embargo, se aprecia en estos entrevistados una dificultad para visualizar la forma de lograr este objetivo, dado que supone la definición y el diseño previo de varios elementos de la política (actualización del Marco para la Buena Dirección, implementación de una evaluación de los directores). Por otra parte, también requiere determinar la forma como se correlaciona la formación de los directores con los resultados de aprendizaje de sus escuelas.

Independientemente de la ausencia de este enfoque, los profesionales del CPEIP señalan un conjunto de déficits en la formación que se ofrece a los directores. Estos apuntan a:

- Una falta de énfasis en el rol del director con respecto al desarrollo de los docentes como dimensión relevante del liderazgo pedagógico
- Un insuficiente nivel de segmentación de la oferta, que debiera considerar:
  - o Momentos de la carrera directiva
  - o Cargo directivo que se ejerce
  - o Características de los establecimientos en que los directores se desempeñan.

Sin embargo, el Plan de Formación de Directores de Excelencia, cuyos programas presentan algunos de estos déficits, es visto como un logro dado que ha permitido el acceso a una formación de calidad a numerosos directores. Sin embargo, aún no ha sido posible evaluar su real impacto y no se visualiza claramente cómo llevar a cabo esta labor.

En relación a los Centros de Liderazgo y los Consejos Consultivos, éstos se presentan para los profesionales del CPEIP como una respuesta posible a sus expectativas de mejora de la formación entregada a los directores. Sin embargo, sólo se las concibe como dependientes del Estado a través del CPEIP, aunque con una fuerte presencia de las universidades.

Los ámbitos en los que estos Centros podrían aportar a la formación para directores son los siguientes:

- La descentralización que –es de esperar– trae aparejada la implementación de los Centros de Liderazgo y de los Consejos Consultivos es vista como una forma de tener un mayor acercamiento a las necesidades de los diferentes territorios y sus escuelas.
- Al asociar a los Centros de Liderazgo una función de investigación relevante, se abre la posibilidad de una mayor identificación de las necesidades de formación de las escuelas del territorio, y por ende la posibilidad de diseñar una oferta pertinente para las mismas.
- La cercanía con las escuelas hace que se atribuya a estos Centros la capacidad de entregar a los directores una formación en contexto, de carácter experiencial, y en la que los directores asuman un rol activo de intercambio y de participación en redes.

7.1.3.2 *Segunda parte: La visión de los académicos coordinadores de programas participantes en el Plan de Formación de Directores de Excelencia (PFDE)*

- I. El Plan de Formación de Directores de Excelencia (PFDE): percepciones y experiencias.
  - a. Valoración del PFDE como iniciativa estatal: perspectiva de su gestión por parte del CPEIP
    - i. Valoración positiva del PFDE

La valoración positiva del PFDE se centra fundamentalmente en la percepción de pertinencia de esta iniciativa y su alineamiento con los hallazgos y orientaciones que han surgido desde la investigación, tanto nacional como internacional, con respecto a la figura del director, y que han puesto en evidencia la importancia de su rol como líder pedagógico.

Por ello, en términos de su intencionalidad el PFDE aparece como una iniciativa consistente con los requerimientos del sistema escolar y necesaria para avanzar en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

*“Me parece adecuado, de hecho, tomar lo que la investigación empírica y la literatura conceptual de los últimos 15 a 20 años han estado diciéndonos sobre la Dirección”.*

*“Es una iniciativa inédita en Chile que sin duda se requiere, el rol del director está cambiando y tiene que cambiar para poder mejorar la calidad de la educación. El director tiene que salirse de temas administrativos y empezar a involucrarse en términos pedagógicos. Yo pienso que es una necesidad concreta y urgente”.*

A nivel nacional, se recuerda que este rol ya figura descrito en el Marco para la Buena Dirección, por lo que su presencia en el marco conceptual del PFDE es indicador de una consistencia y continuidad con las orientaciones que el Ministerio busca instalar hace ya varios años respecto de la labor de dirección.

*“Te marca en ámbitos de la formación en términos de seguir un poco el Marco para la Buena Dirección”.*

Un segundo elemento del PFDE destacado positivamente, aunque de manera marginal, es el avance que significa en términos de descentralización de la oferta formativa para directores. Al ofrecer el Estado becas para participar en esta iniciativa, que también está presente en Regiones, el PFDE amplía las posibilidades de formación a directores de sectores más vulnerables y/o que viven y trabajan en sectores apartados del territorio nacional.

Ello da cuenta desde ya de la necesidad percibida de descentralizar la oferta formativa, que aparece de manera explícita al momento de abordar las posibles funciones de un Centro de Liderazgo.

## ii. Visión crítica del CPEIP

La mirada sobre el PFDE, en tanto iniciativa del CPEIP y como ha sido diseñada e implementada por esta institución, es por lo general crítica, pese a que se rescatan algunos de sus elementos.

Es importante señalar que estas percepciones se enmarcan en la visión de un CPEIP disminuido en relación al rol que llegó a jugar en algún momento y al lugar que ocupó en el ámbito de la formación docente: un espacio conformado por académicos de peso, con una actividad investigativa contundente, y con una oferta de formación de calidad para los docentes.

Hoy en día, el CPEIP se visualiza como cumpliendo un mero rol de administración de iniciativas diseñadas sin consideración de las necesidades del sistema escolar y de manera aislada a otras políticas públicas sectoriales. De este modo, no se posiciona como un interlocutor válido en los temas relativos a la formación de directivos.

*“Necesitamos un CPEIP que sea capaz de dialogar y escuchar, y que no sólo escuche si estás rindiendo bien una cuenta, un protocolo o un financiamiento”*

No obstante, cabe destacar que varias de las deficiencias del PFDE percibidas se asocian, al menos parcialmente, con la llegada al CPEIP, durante el gobierno del Presidente Piñera, de personal con poca experiencia en el servicio público y en el área de experticia de la institución. Sin embargo, tampoco se ha observado un giro importante con la llegada de la nueva administración, y el discurso crítico de los académicos se enmarca claramente más en la percepción de una pérdida sostenida de liderazgo del CPEIP desde hace ya un periodo prolongado.

En este contexto, un primer conjunto de comentarios críticos en relación al PFDE tal como ha sido implementado se relaciona con la idea de que, pese a que esta iniciativa constituye un inicio o esbozo de política en relación a la formación de directores, carece de elementos esenciales que permitirían caracterizarla como tal. En particular, al no ser objeto de evaluación y seguimiento, pierde la posibilidad de una proyección a futuro.

Así, esta ausencia de seguimiento y evaluación deja sin respuesta interrogantes clave tanto para la continuidad del programa (posibilidad para el CPEIP de afinar su demanda y para las universidades de presentar propuestas más pertinentes), como para seguir avanzando en el desarrollo de una política de formación de directores basada en un diagnóstico acabado de sus necesidades. También se espera que una evaluación del PFDE dé luces acerca de la forma como la formación de los directores está incidiendo en los resultados de aprendizaje de los alumnos, que es en definitiva su propósito final. Este déficit es especialmente destacado en consideración del alcance del PFDE, iniciativa en la que ya ha participado un grupo importante de directores.

En este marco, el pre y post-test que se aplica a los participantes en los distintos programas se considera insuficiente para dar luces acerca de su impacto.

Por otra parte, los académicos entrevistados señalan que el CPEIP no se ha hecho cargo de los comentarios, observaciones y sugerencias presentes en los informes técnicos preparados por las instituciones participantes en el Plan, y tampoco ha sacado provecho del conocimiento y experticia que las instituciones con una participación más prolongada

en la iniciativa han ido acumulando. De igual modo, no se han generado instancias para discutir e intercambiar visiones respecto del impacto del PFDE y de los programas que lo componen.

*“En los informes que nosotros hacemos, hay informes técnicos donde podrían recuperar información valiosísima. O sea hemos llegado a cuántos directivos, en total no sé, yo creo unos mil por lo menos, y creo que esos informes podrían tener una riqueza mayor. A través de ellos podrían estudiar cierta información y eso daría luces para tomar ciertas medidas después o adoptar ciertas políticas a nivel regional.”*

En definitiva, se estima que el rol CPEIP con relación al PFDE ha sido y es el de un administrador más que el de un interlocutor válido desde el punto de vista técnico y como impulsor de una política.

Un elemento adicional que, según los académicos, resta valor al PFDE es su falta de articulación con otras políticas sectoriales, como por ejemplo con la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). En efecto, si bien el CNA establece que la duración de un Magíster debe ser de dos años, en sus bases de licitación el CPEIP ha limitado la duración de estos programas a un año, lo que provoca dudas e inquietud respecto de su eventual acreditación a futuro.

Por último, desde la visión de que una política debe velar por su sustentabilidad y, en este sentido, por el retorno de la inversión que implica su desarrollo, los académicos señalan que existen falencias a nivel de la selección de los directivos que serán becados para participar en el PFDE. Es así como ha habido versiones con una presencia importante de profesionales próximos a jubilar y que han querido acceder a esta formación como “premio” al término de su carrera.

Un segundo conjunto de comentarios críticos en relación al PFDE se vincula con aspectos de implementación que pueden convertirse para las instituciones de formación en una barrera a la participación.

El primero de ellos refiere a la prohibición de contratar personal administrativo y de adquirir equipamiento tecnológico asociados a la implementación del programa, con los fondos entregados por el CPEIP. Entendiendo que esta medida pretende evitar el desvío de los recursos financieros asignados al PFDE, no obstante, se considera que dificulta la organización y el desarrollo de las actividades.

También se señala la existencia de burocracia y un exceso de exigencias a la hora de rendir de cuentas, lo que prolonga innecesariamente este proceso y retrasa los pagos por parte del CPEIP. Esto se traduce en que se tiende a limitar la participación en el PFDE a instituciones de formación con sólidas espaldas financieras.

b. Diseño e implementación de los programas de formación por parte de las instituciones participantes en el PFDE

i. Diseño de los programas de formación

Ya se señaló en el primer capítulo de este Informe la visión crítica del CPEIP respecto de la forma como las instituciones de formación, y en particular las universidades, diseñan sus programas de formación, esto es, con poco sustento en investigación en terreno y, por ende, desde la ausencia de un conocimiento acabado de la “realidad” de las escuelas nacionales. Se mencionó también el hecho de que los directores de establecimientos comparten esta percepción.

El relato de los académicos en relación con su metodología de trabajo valida la visión de estos dos públicos -profesionales del CPEIP y directores de establecimientos.

Así, las principales fuentes a las que los académicos recurren para el diseño de sus programas son:

- el Marco para la Buena Dirección
- la literatura -especialmente internacional- relacionada con la función directiva
- los aprendizajes ligados a experiencias puntuales de trabajo en escuelas (por ejemplo, provisión de servicios de tipo ATE), con distintos niveles de sistematización e investigación asociados
- las redes y vínculos con investigadores o instituciones que realizan trabajo en terreno en escuelas
- la eventual experiencia institucional en el ámbito de la formación de directores, posiblemente sumada a la participación reiterada en el PFDE.

Sólo instituciones que han trabajado en el diseño de modelos de gestión escolar dan cuenta de una mayor labor investigativa respecto de las necesidades de formación de los directores de establecimientos.

Como señal de la conciencia de un déficit en este ámbito, los académicos cuyas instituciones sí elaboran más sus diseños en base a investigación en terreno destacan este

elemento como un valor agregado. Desde una perspectiva distinta, de autocrítica, un entrevistado es explícito en reconocer que hace falta una mayor conexión de las universidades con las escuelas:

*“Nos falta mucha mayor conexión de las universidades por ejemplo con los sostenedores municipales, o sea, yo no sé si a alguna universidad se le ocurre que podría conectarse, con, no sé, una experiencia positiva, Providencia o Las Condes, que tienen una buena oferta de educación municipal, y efectivamente ver, sistematizar e investigar, por qué lo están haciendo bien a pesar de las lucas”.*

De este modo, la ausencia o escasa investigación empírica no aparece como una opción; más bien se atribuye a una escasez de recursos financieros.

Esto da pie para una discusión acerca de la necesidad de generar las condiciones que permitan a las universidades desarrollar una mayor actividad investigativa, que surja desde su propio análisis de las necesidades de información, y que no sea aquella determinada por el “mercado” de las licitaciones públicas, que es quien establece en definitiva qué es lo que se debe investigar. En el caso de los programas participantes en el PFDE, se suma el hecho de que, tratándose de actividades de una duración limitada a un año, una eventual inversión asociada a más investigación no se vería compensada por los ingresos que generan.

## ii. Metodología de trabajo propuesta en la implementación

Con excepción de programas que consisten en pasantías o que ofrecen este tipo de actividad, la formación entregada por los programas es fundamentalmente –sino exclusivamente– de carácter teórico y no considera trabajo en terreno.

No obstante, el discurso de los académicos da cuenta que sí perciben lo experiencial como un componente que es necesario incorporar en sus propuestas y que, por lo demás, es muy valorado por los directores cuando es parte de la formación.

*“Hemos visto que existe una necesidad importante que simplemente es la acción, la estrategia, y creo que ese plus también es agradecido”.*

Nuevamente, se justifica esta ausencia en razón de los costos que implica. Como una forma de aproximarse a una metodología de enseñanza de tipo experiencial, varios programas han incorporado en su propuesta de trabajo la elaboración por parte de los directores de un proyecto educativo o de mejoramiento para un establecimiento.

“En la propuesta anterior se hizo de manera transversal a los dos módulos la inauguración de un proyecto de mejoramiento, y en el fondo los directores no identificaron que había una diferencia entre lo que nosotros les estábamos ofreciendo y la realidad a la que ellos se ven sometidos de una manera cotidiana. Incluso les dijimos: si ustedes quieren traer acá los mismos proyectos que han presentado, tráiganlos, nosotros les vamos a ayudar para no duplicar los esfuerzos. Y este año incorporamos en la versión un tercer módulo específicamente vinculado a la evaluación del proyecto educativo”.

En síntesis, los propios académicos reconocen las limitaciones de los programas de formación que ofrecen, tanto en términos de la ausencia de su sustento en un levantamiento riguroso de necesidades en terreno como de una dimensión experiencial en la metodología de enseñanza.

## II. Percepción de la oferta de formación para directores en Chile

### a. Conocimiento de la oferta

Se aprecia en el discurso de los académicos entrevistados un escaso conocimiento de la oferta formativa para directores presente en Chile.

Se distinguen dos grandes grupos de oferentes, a saber las empresas o consultoras que ofrecen Asistencia Técnica Educativa (ATE) y las universidades e instituciones de formación con perfil académico o cuya actividad incluye investigación.

En relación a las ATE, no se consideran una alternativa válida y se tiende a obviarlas en el discurso.

Sin embargo, la oferta de las universidades tampoco suele ser conocida, observándose incluso un nivel de desconocimiento importante de los programas participantes en el PFDE.

*“Yo desconozco estos programas, sé que lo ganó la Católica, la del Desarrollo, la UDP, o sea quiénes han ganado propuestas, pero no he tenido mucho tiempo como para entrar a conocerlas. O sea, qué es lo que conoce uno, lo que ellos presentan que es una visión general”.*

Como se verá más en detalle en el capítulo a continuación, este aislamiento problematiza desde ya la forma en que las universidades podrían operar y relacionarse en el marco de

un Centro de Liderazgo (o dos Centros), que los propios académicos visualizan entre otros como un espacio para la conformación de redes entre actores.

b. Percepción de fortalezas y debilidades de la oferta formativa

En este marco de desconocimiento de la oferta, los comentarios de los académicos tienden a limitarse a los programas del PFDE y son de carácter generalista.

i. Fortalezas

La principal sino única fortaleza de los programas de formación para directores percibida, es que se ajustan a las orientaciones y requerimientos del Ministerio, dado que se les atribuye la virtud de poner el foco en el liderazgo pedagógico de los directores.

*“Ha sido bien comprendida la necesidad de transitar desde un liderazgo administrativo hacia uno de carácter pedagógico. Creo que allí hay una consistencia con lo que especifica el Marco para la Buena Dirección y con lo que especialistas en el mundo entero coinciden en destacar como una de las principales funciones del director, que es precisamente ser un líder pedagógico”.*

ii. Debilidades

En cuanto a sus debilidades y desafíos pendientes, se hace referencia a las limitaciones ya señaladas por los académicos en relación a los programas que ofrecen. Esto es, falta de investigación para sustentar las propuestas y para luego realizar su seguimiento, y ausencia de una dimensión más experiencial.

*“Les falta un componente más práctico que es necesario porque uno no está en esas situaciones, no tiene como imaginarse”*

Adicionalmente, se destaca la falta de acceso de los sectores más vulnerables o geográficamente retirados, a la oferta formativa.

En efecto, los programas, especialmente aquellos que incluyen pasantías o actividades en terreno, son caros en relación a los sueldos del sector municipal, y si bien hay oferta en Regiones, ésta se centra en la Región Metropolitana.

Las consecuencias de este acceso limitado son varias.

Por una parte, se señala que quienes, dadas las características de los establecimientos en los que se desempeñan, más podrían tener la necesidad de reforzar sus competencias y

habilidades como director son quienes menos tienen acceso a una formación de calidad. En ese sentido, se estima que el diseño actual de la oferta formativa mantiene las inequidades del sistema educativo.

Por otra parte, se percibe que el hecho de convocar principalmente a un perfil de directores y de establecimientos hace que no se consideren en la formación problemáticas propias de distintas realidades sociales, culturales y económicas. Asimismo, esta limitación en el acceso produce que se pierdan oportunidades de intercambio de experiencias entre directores que se desempeñan en distintos contextos.

*“Lo que nos falta es que se haga en sectores vulnerables, porque acá tenemos magíster muy buenos, tenemos gente muy buena, profesores de calidad muy buena, vienen expositores internacionales, gente destacada de Chile, del sector público, privado, de todas partes, académicos de lujo, pero el magíster cuesta tres millones y tanto, entonces no llega al sector municipal, a colegios de localidades apartadas. Entonces es una instancia formativa de calidad, pero muchas veces contribuye a aumentar esta segregación”.*

*“A mi parecer es inaccesible todavía para gran parte de la población, o sea todavía los que pueden acceder fundamentalmente son gente que puede pagarla o que sus instituciones se las costean, estamos hablando de un segmento de la población muy acotado, estamos hablando de gente de particulares pagados, con mucho esfuerzo de particular subvencionado. Entonces lo que pasa con este tipo de programas que reúne a gente que viene de contextos escolares muy homogéneos y por tanto las problemáticas son más bien comunes y como que buscan que sus colegios tengan mejores puntajes SIMCE, PSU, y que en realidad son problemáticas más sencillas porque no tienen grandes desafíos de convivencia escolar con problemas con los papás, violencia, tiroteos afuera de la escuela, o no son escuelas que tengan problemas de recursos. Entonces falta precisamente como esta apertura de poder compartir en programas de formación de diferentes realidades, que no es lo mismo gestionar escuelas, gestionar liceos en diferentes contextos sociales, diferentes regiones en términos profesionales, como que faltan programas más integradores”.*

Por último, aunque el comentario sugiere que un mayor nivel de regulación no es necesario en el caso de las universidades sino sólo en el caso de las ATE, esta falta de control es mencionada como una debilidad adicional de la oferta formativa.

*“Ahí está más desregulado, hay poco control porque por último con las ofertas de las universidades uno supone que son cuerpos académicos, en cambio los requisitos para formar ATE son bien poquitos y subcontratan a su vez a otras gentes, entonces ahí como que puede pasar cualquier cosa”.*

### III. Percepciones acerca de la política de formación de directores en Chile

- a. ¿Es posible hablar de la existencia de una política de formación de directores en Chile?

Consistentemente con lo declarado por los profesionales del CPEIP, los académicos tienden a señalar como únicos elementos de “política” existentes en relación a la formación de directores, el Marco para la Buena Dirección y, con las limitaciones ya descritas al inicio de este capítulo, el PFDE.

El primer elemento desde el cual se habla de la ausencia de una política de formación de los directores también coincide con lo ya expresado por los profesionales del CPEIP y apunta al hecho que la oferta en este ámbito se rige de acuerdo a la demanda de los directores y no de las necesidades del sistema escolar. En este sentido, se señala que no se encuentra definida desde el Estado una estrategia en relación a la formación de directores, que especifique su razón de ser, su propósito, y -entre otros- la forma en que se realizará y asegurará el acceso a esta formación a los directores. De este modo, hoy en día serían los propios directores quienes, por razones ligadas a su desarrollo profesional más que a los requerimientos de sus escuelas, buscarían desarrollar sus habilidades y competencias.

*“Los directores se forman si ellos quieren, y entran a cualquier universidad a hacer un programa, un diplomado, un magíster o un doctorado, pero es un tema casi individual”.*

En consecuencia, un primer paso que debería darse sería transitar desde una oferta sustentada en la iniciativa y voluntad individual de un director que desea perfeccionarse hacia una oferta basada en las necesidades del sistema escolar, que se hace responsable de proveer a sus directores la formación que requieren<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> En este punto se aprecia una consistencia entre la visión de los académicos y la de los profesionales del CPEIP.

¿Cuáles son, a juicio de los académicos entrevistados, los otros elementos que permitirían hablar de la existencia de una política de formación de directores?

En primer lugar, se estima que es necesario avanzar en el diseño e implementación de otras políticas en relación con los directores, que debieran estar articuladas con la formación, en particular el seguimiento de la política o de las iniciativas emprendidas en este ámbito, la evaluación de los directores y, en menor medida, la carrera directiva.

Este es el caso de la evaluación de los directores, la carrera directiva y Respecto de la evaluación de los directores, se la visualiza como una herramienta que permitiría ir modificando y optimizando la entrega formativa de acuerdo a las brechas detectadas y en función de las nuevas necesidades que surgen desde el contexto.

*“En Canadá cada cinco años se evalúa un director o cada tres y creo que es fundamental porque además los alumnos están cambiando tan rápido, porque los alumnos hace diez o cinco años eran súper distintos, entonces los profesores también requieren habilidades distintas y los directores también. Debería haber un monitoreo pero que sea un contexto más de apoyo que de sanción”.*

b. Rol de las universidades en una política efectiva de formación de directores

Los académicos tienden a visualizarse como cumpliendo un rol de primer orden en diversos ámbitos de lo que sería una política efectiva de formación de los directores.

Se considera que desde su actividad o potencial investigativo y dese su experticia en la entrega de formación a directores, las universidades pueden realizar una importante contribución al diseño de la política.

*“Nutrir de información. Nutrir de datos concretos de nuestra realidad. Creo que nosotros no podemos hacer una política claramente eficiente para el país si no tenemos datos de qué son, en qué están y qué se hace, cuáles son las características de la dirección en nuestro país. Creo que eso es súper importante y en la medida que haya más investigación real y empírica de nuestros directores, más elementos tenemos para mejorar la oferta de la política pública en el área”.*

*“Yo creo que sería súper importante que se sienta la gente de las universidades con la gente del Ministerio a conversar respecto, de por ejemplo, esto de la oferta formativa. ¿Estamos ofreciendo lo que realmente necesita el director del Chile de hoy? En base a la nueva legislación, en base a la ley del Ministerio, a lo*

*que pide el director, en base a todo esto que está pasando en la actualidad. Como más de un rol más de expertos de co-construir esto que se está haciendo”*

En cuanto al seguimiento y la evaluación de la política, si bien las universidades son vistas como pudiendo contribuir de manera importante tanto en el diseño de los instrumentos de evaluación como en la implementación misma de las actividades de evaluación, se plantea que esto crea un problema de incompatibilidad de funciones en caso que siguieran siendo proveedoras de formación.

Respecto de la entrega de formación a los directores, esta posible función de las universidades no se impone con la misma fuerza, ya que no necesariamente es vista como relacionada con su actividad investigativa<sup>18</sup>.

*“Para mí el rol de la universidad no es hacerse cargo de la acción de los colegios, más bien la universidad lo que tiene que hacer es a través del aporte del estudio de la investigación, del conocimiento, plantear cosas, señalar, mostrar y después evaluar el estado de las cosas”.*

De hecho, la legitimidad de las universidades para asumir funciones en este ámbito se vincula en general con la trayectoria y experiencia acumulada.

#### IV. Centros de Liderazgo

##### a. Objetivos, roles y funciones atribuidos a los Centros de Liderazgo

Los académicos atribuyen a los Centros de Liderazgo dos funciones principales: contribuir al diseño de la política a través de la investigación y dar apoyo a la escuela y sus integrantes, brindándoles una formación en terreno.

Sin embargo, estas funciones son concebidas en un marco más general en cuanto al sentido de estos Centros, que consiste en atraer y articular a los distintos actores vinculados a la formación de directores y acercar también esta formación a las escuelas (sentido de territorialidad y de descentralización).

---

<sup>18</sup> Esto no hace más que confirmar que la formación que ofrecen las universidades tiende a carecer de sustento en investigación en terreno.

i. Marco: el sentido de articulación/integración de actores y de territorialidad/descentralización de los Centros de Liderazgo

- La articulación e integración de actores

El rol articulador e integrador responde a una percepción de atomización y de aislamiento de los actores vinculados a la formación de los directores.

- aislamiento del director respecto de sus pares en el sentido que no existe una agrupación que los reúna e integre, y por la cual se sientan representados:

*“En Chile no tenemos una conformación profesional, no la tenemos a nivel de profesores y mucho menos la tendríamos a nivel de directivos”*

- aislamiento del director en las escuelas:

*“Dentro de los colegios los equipos directivos también se aíslan, son también un elemento que no permea al resto porque están sujetos a la presión permanente del resultado y que transmiten hacia abajo, y los de abajo reaccionan para arriba”.*

- aislamiento de las escuelas al interior de sus comunas<sup>19</sup>:

*“Los colegios como que están solos, los grandes sostenedores en Chile que son los municipios no son capaces de hacer como sinergia entre ellos, no, a cada uno lo juzgan por lo que hace en su espacio individual”.*

- aislamiento o distancia geográfica de gran parte de los establecimientos existentes en el territorio nacional
- aislamiento de las escuelas respecto de la institucionalidad pública sectorial tanto a nivel central como descentralizado:

*“Está tan atomizado el sistema, cada colegio está por la libre desde el nivel central como desde quienes toman las decisiones”*

A esto se le suma el aislamiento del CPEIP y de las propias universidades, entre sí y con respecto a las escuelas.

---

<sup>19</sup> Como se verá en el capítulo referente a la visión de los directores, este grupo señala que son muy pocas las instancias en que se reúnen y pueden compartir e intercambiar experiencias y visiones.

En este contexto, la articulación y la integración son asociadas a la generación de espacios comunes de encuentro y de trabajo, y a la profundización del vínculo entre actores.

*“Yo lo veo como más de manera de avanzar en conjunto, tomando la riqueza de la formación que viene de un montón de partes, tomadas desde los directores, preguntarles a los directores cómo se sienten, cómo lo enfrentan, qué problemas tienen, los profes, las universidades, o sea, centro de liderazgo, el nombre me da la sensación de algo más integrador”.*

Este rol integrador supone la presencia de múltiples y diversos actores en los Centros, aunque no en un rol protagónico desde el punto de vista de su conducción que, como se verá a continuación, tiende a percibirse en manos de las universidades, aunque bajo la dependencia del Estado.

En tal sentido, lo que se visualiza en estos Centros es la presencia de la “voz” de los distintos actores, que en el caso del sistema escolar (docentes y directivos, en particular) son representantes de estos actores, así como también la existencia de instancias que promuevan o apoyen de manera concreta la conformación de redes entre actores.

En el caso de los directores de establecimientos educacionales, no se logra definir la forma como podrían ser adecuadamente representados, dado que no existe una asociación profesional que los agrupe y tampoco parece evidente una representación asumida por directores “destacados”, puesto que no existe ninguna definición validada de este perfil. En términos de la conformación de redes, éstas se visualizan como la creación de comunidades de aprendizaje, basadas en el intercambio de experiencias.

*“A mí me hace pensar en Educarchile, como un espacio donde tú vas a encontrar experiencias de otros, experiencias exitosas, como un espacio de consulta también”*

- Sentido de descentralización

En cuanto al sentido de descentralización de los Centros de Liderazgo, se relaciona principalmente con la necesidad de acercarse y conocer lo que se denomina la “realidad” de las escuelas nacionales y de sus actores, que presenta importantes diferencias según los territorios, diferencias que tienden a ser olvidadas en el diseño y en la implementación de la política (por ejemplo, centralización de la oferta formativa de directores en Región Metropolitana).

Desde estas expectativas, la creación de dos centros regionales se percibe como insuficiente. La propuesta apunta a la existencia de varios centros distribuidos a lo largo del territorio o a la existencia de sedes regionales de los dos principales centros que cubran territorios homogéneos desde el punto de vista social y cultural.

ii. La función de aporte al diseño de la política

El aporte al diseño de la política se percibe generando insumos para este fin a través de la realización de investigación o desde las propuestas que surjan de los espacios de consulta e intercambio entre los distintos actores participantes en el Centro.

También se considera la posibilidad de un rol más activo y de co-diseño de la política, en que el Centro sería invitado a participar en comisiones u otras instancias abocadas a este objetivo.

iii. La función de apoyo a los directores

La función de apoyo a los directores se visualiza principalmente en dos ámbitos: la formación de directores y la asesoría a estos profesionales y sus escuelas.

- Formación de directores

En este ámbito, se establece una diferencia entre el tipo de formación entregada por los Centros de Liderazgo y la que ofrecen las universidades.

Así, se percibe que mientras las universidades podrían proveer una formación más teórica y conducente a la obtención de un grado académico, los Centros podrían hacerse cargo de la formación continua de los directores, que sería de carácter más experiencial y asociada a actividades más acotadas y puntuales de tipo cursos y pasantías.

*“Es que la oferta de formación más institucionalizada es parte de los organismos, o sea, las universidades hacen sus ofertas de grado, de magíster o diploma, pero sí yo creo que el espacio de mayor articulación es con el perfeccionamiento continuo, más que con una formación que dé un grado académico. Pero sí una institución así, un centro de liderazgo, sí podría hacerse cargo del perfeccionamiento continuo, sí podría hacerse cargo de pasantías”.*

De este modo, ambas formaciones tendrían un carácter complementario.

- Asesoría a directores

Este apoyo a la labor directiva se asemeja a una asistencia técnica, aunque también se visualiza bajo una modalidad más personalizada, de tipo acompañamiento o *coaching*.

*“Podría ser una fórmula de acompañamiento en terreno junto con un programa de formación, donde la idea es que los que participan van a ir mostrando lo que pasa en su escuela, y al mismo tiempo hacen como pasantías”.*

¿Una función de seguimiento y evaluación de la política?

Aun cuando esta función es vista como consistente con la actividad de investigación realizada por los Centros, es problematizada por su incompatibilidad con la entrega de formación, que los pondría en una posición de juez y parte.

Sin embargo, hay quienes estiman que independientemente de esta incompatibilidad, es el Estado, eventualmente a través de la Agencia de Calidad, quien debería asumir la función evaluadora de la política.

#### b. Rol de las universidades en los Centros de Liderazgo

Se asocia a las universidades un rol protagónico en estos Centros, aunque siempre al alero o bajo la supervisión del Estado, y que es muy similar al que se visualiza ejerciendo en el marco de una política de formación de los directores.

Este rol se centra en la realización de investigación, pero también considera una función de modelación y moderación de la conversación entre actores.

*“Aportar con el método de generar los espacios y la metodología para que esta cosa pueda funcionar de buena manera”.*

La entrega de formación, en caso que finalmente sea asumida por estos Centros, no se ve necesariamente realizada por las universidades.

Una pregunta importante que surge a la hora de definir el rol de las universidades en los Centros de Liderazgo, es qué universidades participarán, y quién asumirá la tarea de formación de los directores en caso que no sean estas instituciones.

Ninguna solución se impone claramente, pero en general se apunta a una diversificación de roles, en que habría universidades más integradas a los Centros y otras en una función de proveedores de servicios.

En este marco, quienes estarían llamadas a tener mayor protagonismo en esta institución podrían ser las instituciones participantes en el PFDE o aquellas con más trayectoria y

experiencia en la formación de directores. Las universidades regionales, por su parte, podrían liderar la entrega de formación.

Las ATE no son mencionadas como posibles actores en este ámbito, pero sí se hace mención de figuras que se asemejan a éstas.

*“Pueden ser investigadores y otros universidades o bien gente que se haya formado en el área, gente que tenga experiencia en el tema que haya hecho investigaciones y que tenga experiencia en programas de formación de directores”*

V. Evaluación de modelos de formación de directores (experiencia internacional)

a. Centros liderados por instituciones que no son universidades

La idea de centros de formación de directores con un cierto grado de autonomía del Estado y liderados por instituciones que no son universidades es difícilmente concebida.

Por una parte, se estima que la autonomía respecto del Estado atenta contra la consistencia de un proyecto como, con las otras políticas sectoriales o inclusive aquellas relativas a otros ámbitos del quehacer nacional.

Desde otra perspectiva, y en referencia a países donde este tipo de centros son liderados por directores, la percepción es que en Chile el modelo de formación sigue siendo “desarrollo personal” del docente y, como ya se dijo, no existen asociaciones profesionales que agrupen a este público.

b. Formación para distintas etapas y perfiles de la función directiva y para otros actores relacionados

Hay consenso en que las distintas etapas de la carrera directiva y las diversas funciones ligadas al rol directivo requieren de herramientas diferenciadas y, por ende, una formación especializada.

Sin embargo, se estima que actualmente no están dadas las condiciones para generar una oferta formativa con estas características, dado que las competencias asociadas a cada una de estas etapas y perfiles aún no están claramente definidas y formalizadas. En otras palabras, falta avanzar en aspectos de diseño de la política que son previos a esta segmentación de la formación.

En la etapa actual de la formación de directores, la agrupación de distintos perfiles es altamente valorada, ya que permite integrar diferentes perspectivas con respecto a la labor directiva. Por otra parte, se estima necesaria en consideración de la falta de vínculo y de diálogo entre estos actores.

*“Si vamos a generar un espacio de entrega de herramientas para la dirección de un colegio en un programa académico en la universidad yo soy partidario de que ahí lleguen todos los que están interesados, sean o no sean directores en ejercicio, porque si yo me concentro sólo en los que son directores en ejercicio lo más probable es que empiece a dar vueltas en pocas cosas en cambio creo que para un director en ejercicio siempre puede ser útil que escuche a quien no es director y que sufre a un director, lo padece digamos, o sea es la mirada de la acción del director o directora desde distintos ángulos, desde la experiencia personal del cargo y desde la experiencia de los que no están ejerciendo el cargo pero que son parte de una comunidad escolar entonces eso yo creo que enriquece”.*

En relación a la formación de actores ligados a la función directiva, como es el caso de los DAEM, se señala que la situación es más compleja, dado que, a excepción de los equipos técnicos, estos cargos no siempre se enmarcan en lo que podría denominarse una carrera en el área de la educación, por lo que no es evidente que una formación especializada sea de interés de este grupo. No obstante, nuevamente se señala que, en el marco de la formación de directivos tal como se implementa hoy, sí son un actor que debe ser considerado y que aporta valor en la interacción con sus contrapartes.

*“Es interesante tener sostenedores dentro del grupo, porque el sostenedor está al otro lado. Entonces que él también tenga herramienta o también pueda darse cuenta cuáles son las competencias o habilidades que son necesarias desarrollar, para que tú hagas una mejor gestión directiva, también toma más conciencia de lo difícil y lo que cuesta ser director o ser parte de un equipo directivo. Y por el otro lado, también puede mirar, haciendo un poco el símil, de que pudiendo aplicar el DAEM o lo que sea la corporación, también es un lugar que requiere gestión. Entonces eso es interesante”.*

Una propuesta realizada por un entrevistado referida al estado actual de la formación de directores y a los avances esperables, apunta a entregar una formación de base y común a todos los directivos cualquiera sea su perfil y etapa de su carrera profesional, la que podría complementarse con una formación especializada. En términos de

institucionalidad, esto supone la existencia de un sistema de créditos transferibles, que permita que las distintas formaciones vayan sumando y puedan ser reconocidas en su conjunto a través de un título académico, por ejemplo con un grado de magíster.

*“Tú deberías tener varios diplomados quizás de distintas áreas y que quizás las sumas pudieran ser después un magíster y complementar. Puedes tener distintas salidas, con mayores niveles de profundización, pero eso significa que tú tienes que tener créditos transferibles”.*

#### c. Formación entregada por pares

La figura de un director como formador de sus pares es percibida positivamente, en la medida que se la asocia a una enseñanza desde la experiencia y, por ende, desde una mayor comprensión y cercanía con las problemáticas de los directores.

Sin embargo, nuevamente se señala lo prematura que resultaría hoy la incorporación de esta modalidad de enseñanza dada la falta de avance en definiciones previas de la política.

*“La formación directiva es súper reciente, sólo se ha hecho este programa como a través de la política pública, y creo que deberían pasar otro tipo de iniciativas, como robustecer más el cuento antes de convertir al director en formador de directores. Creo que estamos en mejor piso hoy día desde la perspectiva de los docentes, o sea yo creo que sí podríamos inyectar recursos y podríamos diseñar la política pública de los profesores mentores, porque ya tenemos el tema de la evaluación docente ya tenemos el tema de la prueba Inicia”.*

*“En formación de directores como que no hay mucho, cómo escogeremos a los mejores, con SIMCE, reconocido por sus pares, encuentro que todavía el piso es muy inmaduro”.*

#### d. Formación de carácter experiencial

Esta posibilidad es vista como deseable, siempre y cuando se conjugue con una formación más teórica y académica, necesaria, entre otros, para poder generar conceptos y un lenguaje común desde el cual aproximarse a la “experiencia” y observarla con perspectiva.

Como ya se señaló en puntos anteriores, es una dimensión de la formación de directores que se considera insuficientemente presente en la oferta actual.

## VI. Síntesis

Los académicos reconocen déficits en las propuestas de formación de directores que ellos mismos diseñan y que se relacionan con la falta de investigación empírica que las sustenta, y la ausencia de una dimensión más práctica en la formación.

En relación a su percepción de la política de formación de directores, consideran que se encuentra en una etapa muy embrionaria y destacan en particular la necesidad de un cambio de foco en el sentido de una mayor orientación a las necesidades de las escuelas, así como también la evaluación de los directores y un seguimiento de las políticas o iniciativas realizadas en el ámbito de la formación de directores, como es el caso del PFDE.

Varias de estas carencias señaladas son vistas como parte de las responsabilidades que los Centros de Liderazgo debieran asumir. Destaca en particular la entrega de una formación distinta y complementaria a la que ofrecen las universidades, más centrada en un perfeccionamiento continuo conformado por cursos y trabajo en terreno (pasantías) y la asesoría y acompañamiento *in situ* a los directores.

Junto con estas funciones, los académicos atribuyen a los Centros de Liderazgo un rol de articulación e integración de actores, que está también vinculado a un sentido de descentralización de la formación de directores, con miras a diseñar una oferta ajustada a las necesidades del conjunto de escuelas del territorio y accesible a todas ellas.

Por último, los académicos visualizan a las universidades desempeñando un rol protagónico en estos Centros de Liderazgo, aunque al alero y bajo la dependencia del Estado. Este rol es percibido como centrado en la realización de investigación y a la vez dirigiendo y modelando la labor de articulación de actores.

### 7.1.3.3 *Tercera parte: la visión de directores de establecimiento municipales de la Región Metropolitana*

#### I. Contexto: el discurso de desempoderamiento de los directores

Los directores se refieren de manera explícita a lo que perciben como una falta de reconocimiento de su labor por parte del sistema escolar y de quienes lo gestionan.

Califican el rol del director como “menospreciado” al señalar, por ejemplo, el poder de decisión limitado que se les otorga con respecto a la gestión de los establecimientos que dirigen, en ámbitos tan críticos como la contratación de personal. En este contexto, se

destaca que la selección por concurso de Alta Dirección Pública, si bien constituye un reconocimiento de los méritos de los aspirantes a directores, no ha ido aparejada de un aumento de sus facultades.

*“A mí me molesta mucho, mi concurso del año pasado fue de Alta Dirección Pública, tenía una de nervios, porque era de Alta Dirección Pública (...). Entonces ahora soy de Alta Dirección Pública, sin embargo llego al colegio y tengo la misma autoridad que tenía antes”.*

Como se verá a lo largo de este capítulo, las percepciones en torno a esta escasa validación y valoración de la función directiva también se vinculan con los déficits que perciben en la formación de los docentes en tanto posibles futuros directores.

Esto explica su mirada exigente respecto de la Formación Inicial Docente (FID), de la formación y de otras políticas relacionadas con los directores.

## II. Las necesidades de formación de los directores y su percepción de la oferta formativa

### a. Contexto: la experiencia de la función directiva

#### i. El rol de líder pedagógico como un concepto deseable

El liderazgo pedagógico como concepto que marca la nueva tendencia en el ámbito de la función directiva está presente en el discurso de los directores entrevistados, con más o menos nociones de las dimensiones que lo componen, pero en general asociándolo principalmente a un foco en el aprendizaje de los estudiantes.

*“El foco de los directores en este momento tiene que ser con mucha prioridad lo técnico pedagógico. (...) Ahora los directores estamos con una mirada mucho más técnica y es súper importante, con mayor razón en la educación pública. Tenemos que preocuparnos del rendimiento de los estudiantes”.*

En términos más específicos, la dimensión más destacada del liderazgo pedagógico se relaciona con una adecuada supervisión de la labor realizada por los docentes debido a que éstos se perciben como insuficientemente preparados y necesitados de apoyo en su formación y desarrollo profesional.

*“En este momento el director necesita tener un poco de práctica en términos pedagógicos, porque hay una muy mala preparación docente, entonces también*

*como líder de un establecimiento debo contribuir a la formación de los docentes”.*

Otras dimensiones señaladas son un buen conocimiento del currículum y de los programas, así como de las innovaciones que se van generando en las metodologías de enseñanza.

*“El director tiene que estar metido también en el currículum, el director tiene que saber bien el programa”.*

*“Para mí es esencial que el director tenga un manejo didáctico. El aprendizaje hoy día es bastante innovador y desafiante, ese lado hay que manejarlo”.*

## ii. Limitaciones para ejercer el liderazgo pedagógico

### • Falta de preparación

Un primer aspecto que, según los entrevistados, dificulta cumplir una función de líder pedagógico es la falta de preparación que han tenido para ello. Se señala que esta orientación de la función directiva es relativamente reciente y que tradicionalmente lo que se ha esperado y pedido a los directores es por sobre todo centrarse en la gestión administrativa de los establecimientos que dirigen.

*“hay un cambio y las escuelas tienen que estar orientadas al aprendizaje, a los resultados. La verdad es que eso tensionó las escuelas y no tuvimos la formación al respecto”.*

### • Obligación de priorizar los asuntos administrativos

Sin embargo, el factor que más aparece como una limitante para el ejercicio del liderazgo pedagógico es la necesidad permanente de atender asuntos de carácter administrativo.

Esta presión, si bien se asocia a la falta de recursos económicos que tiende a afectar a las escuelas del sector público, también es vista como fruto de una estructura de funciones al interior de los establecimientos que deja en manos del director las labores de carácter administrativo.

*“Hay muchos desajustes en el sistema, el sistema nos pide la pedagogía como fundamento, yo lo comparto plenamente, pero por otro lado está estructurado todavía muy fuertemente en lo administrativo y en la gestión de recursos, y además está el contexto de privación de las escuelas que también uno que andar viendo el tema de la ventana, el tema de esto y de lo otro”.*

*“Miremos nuestra realidad, ¿Qué nos pasa en las escuelas? ¿Cuántas veces nosotros podemos ir a ver qué está haciendo un profesor dentro del aula? ¿Cuántas veces tenemos que estar preocupadas de gestionar los recursos? Los pocos recursos que uno tiene para hacer que el colegio funcione, y con eso decimos: “qué rico, está funcionando la escuela”. Yo estoy absolutamente de acuerdo que deberíamos ir a las aulas, deberíamos preocuparnos del tema pedagógico porque nos gusta, en vez de preocuparnos de que la puerta se rompió y de quién la va a arreglar”.*

Por último, se señala que los cambios en el sistema escolar, tanto a nivel normativo como a nivel de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, obligan a los directores no sólo a mantenerse en una función administrativa sino también a seguir aprendiendo y adquiriendo competencias en ese ámbito.

*“Tengo 300 computadores conectados a una banda ancha y eso requiere un proyecto para contratar fibra óptica y habilitar junto con los computadores las competencias duras para que los profesores puedan aplicar una nueva metodología a través del uso de las tecnologías. Entonces eso es una gestión que no se detiene, va evolucionando, evolucionando”*

*“Ahora por la ley SEP, uno tiene que luchar para obtener los recursos y saber administrarlos”.*

- Urgencia y dificultad para resolver los problemas de clima organizacional

El clima organizacional constituye una segunda “urgencia” que los directores declaran tener que atender de manera cotidiana.

Por un lado, perciben en los docentes un grupo humano con un alto nivel de frustración y disconformidad que los lleva a generar situaciones de tensión o a ser incapaces de resolver aquellas que se presentan en relación a otros integrantes de la comunidad escolar.

*“Tenemos profesores con muchas frustraciones, con muchas penas, con bajos sueldos, que están mirando un futuro más triste del presente que ya tenemos, por lo tanto eso no es menor, trabajar con profesores donde la frustración es pan de cada día”.*

*“A veces son temas que pasan en el aula, y el profesor que tampoco tiene las herramientas para mediar en los conflictos y en vez de resolver un conflicto, lo agranda y te explota a ti. Entonces ahí hay un tema muy importante, la*

*mediación de los conflictos, el diálogo frente al conflicto y cómo hacer que el docente no pierda, porque hoy se siente menoscabado frente a eso”.*

Sin embargo, también es habitual tener que enfrentarse a tensiones y conflictos con los alumnos y sus apoderados, debido a lo que se califica como el “empoderamiento” de estos actores, que va a la par con una pérdida de autoridad de los docentes y directivos.

*“Hoy en día, siento que es muy importante la gestión de las personas. Estamos en una sociedad distinta, donde todos están empoderados y tenemos derechos”*

b. Percepciones en torno a la formación recibida

Cabe destacar que, con excepción de los directores de establecimientos de una comuna de la Región Metropolitana, en todos los casos la formación realizada por los directores ha respondido a una iniciativa propia, que han financiado por sus propios medios y que han realizado fuera de sus horarios de trabajo.

Las motivaciones para formarse han sido de diversa índole y responden tanto a expectativas concretas de mejora económica –acceder a un cargo directivo y dejar de ser docente o tener un currículum que facilite esta transición– como a la voluntad de asumir sus funciones con mayor confianza y seguridad.

*“Sientes como que puedes hacerlo y que tienes las capacidad para poder enfrentarlo, hay como un respaldo”*

También se menciona la necesidad de estar preparado para los cambios que a diario van ocurriendo en la sociedad y en las escuelas y, por último, el deseo de perfeccionarse con respecto a una labor que les entrega una gran satisfacción personal.

La evaluación de la formación entregada es satisfactoria, pero se centra en el valor del sentido del trabajo académico, que permite conceptualizar y sistematizar conocimientos, facilitando su expresión en la práctica.

*“Recurro en alguna medida a la academia es decir, al conocimiento sistematizado que te permite mayores competencias, que te permite comparar, que te permite mayor rigor. He ido en la búsqueda de consolidar cosas que necesito para mejores soluciones”.*

*“Una de las cosas que más enriquece es una suerte de sistematización de que uno ya está operando”.*

Sin embargo, como se verá a continuación, pese a esta evaluación positiva, se percibe un conjunto de déficits en la oferta formativa para directores.

c. Percepción de la oferta formativa

Los principales elementos que se rescata con respecto a la oferta formativa son, por una parte, la posibilidad ya mencionada de una conceptualización y sistematización de los elementos que conforman la práctica directiva.

Asimismo, se valora la diversidad de la oferta en términos de sus contenidos o temáticas abordadas, como por ejemplo, foco en el currículum, la didáctica y el liderazgo pedagógico.

No obstante, destaca la percepción de una formación excesivamente teórica.

*“Hice un curso que era sólo memoria y pregúntame si recuerdo algo. Qué triste fue ese periodo en esa universidad, era solamente teoría y no me sirvió”.*

Esta distancia con respecto a la experiencia y a la realidad de las escuelas también se expresa en el perfil de los formadores, a saber, académicos que carecen de contacto con las escuelas.

En relación a las formaciones relacionadas con la gestión de clima organizacional (tema de alta sensibilidad para los directores), se señala que el enfoque de la escuela no está presente, en la medida que las universidades trabajan con modelos importados del mundo empresarial.

*“El enfoque organizacional, están más orientado al manejo empresarial, obvio, de ahí parten los modelos, pero se les olvida que nosotros trabajamos con niños. No estamos haciendo zapatos. Entonces lo que nosotros hacemos, de qué manera impacta en los niños, porque un zapato se puede volver a hacer. Pero el error que cometiste con un niño, ¿cómo lo resuelves?”*

d. Necesidades y expectativas de formación

i. Formación continua

Una primera expectativa mencionada con respecto a la formación entregada a los directores apunta al carácter de continuidad que debiera tener. Esto se vincula con la

percepción ya señalada de la existencia de cambios permanentes en las escuelas, a los cuales la función directiva debe ajustarse.

ii. Formación de carácter experiencial

Consistentemente con la visión de una oferta formativa centrada en lo teórico y alejada de la realidad de las escuelas, se destaca la necesidad de una formación de carácter experiencial, esto es, en terreno y aprendiendo desde situaciones concretas que se dan en los establecimientos educacionales. Las pasantías, en escuelas nacionales o de otros países, se presentan en este sentido como una modalidad muy acertada.

iii. Formación que integre a los pares, para intercambiar experiencias o como docentes

Una propuesta que surge espontáneamente en los grupos apunta a una formación que integre a los pares.

Una primera opción mencionada es el intercambio de experiencias, en particular con respecto a la forma de enfrentar distintos tipos de situaciones que pueden darse en los establecimientos.

*“Yo creo que algo que sirve para el aprendizaje es conversar sobre lo que tú haces, este método medio socrático, comentar y preguntarse, cómo lo haces tú, cómo rindes, cómo lo hago yo, cómo resuelvo el problema de convivencia. Tengo que compartir experiencia”.*

Por otra parte, una posibilidad que concita gran interés y aprobación es la formación entregada por pares en el marco de una relación alumno-docente. Esta fórmula, en la que el docente “baja del Olimpo”, es vista como lógica e inobjetable, al ser equivalente a la que prevalece en la formación de varios perfiles de profesionales.

*“Los médicos se forman por otros médicos, los arquitectos por buenos arquitectos, que les hacen clases. Yo conozco montones de arquitectos que hacen clases en la escuela de arquitectura y médicos que hacen clases en la escuela de medicina. ¿Por qué a nosotros no pueden hacernos clases los mismos directores?”*

#### iv. Gestión de clima organizacional

En términos de contenidos, y acorde con los aspectos de su gestión que los directores declaran más desafiantes, destaca la expectativa de una formación que considere en mayor medida la gestión de clima organizacional.

Aun cuando algunos entrevistados declaran haber seguido cursos relacionados con esta temática, se percibe que no es un ámbito de la función directiva suficientemente presente en la oferta formativa.

Se estima que este tópico debiera ser abordado desde una perspectiva que considere principalmente el desarrollo de habilidades blandas.

*“Yo creo que una formación de directores debería contener de todas maneras desarrollo de habilidades, no sólo competencias técnicas que deben existir sino también competencias blandas que es lo que sustenta los buenos climas organizacionales al margen de los aprendizajes, el trabajo en equipo, establecer relaciones interpersonales”.*

*“Yo creo que va más apuntando al trabajo de las emociones, va más por ahí, lo que hoy se llama habilidades blandas, por eso yo diría que los principales problemas que veo es de carencias de eso, muchas confusiones, que el otro es malo, que el otro habló mal, unos enredos de repente a todo nivel, es terrible, entre comillas “envidias”, no sé. Entonces como director uno tiene que estar bien clarito para no caer en el mismo juego”.*

Dada la importancia del clima organizacional y las dificultades de su gestión, los directores enfatizan la necesidad de que otros miembros del equipo directivo adquieran una formación en esta área: los inspectores, que no pueden ejercer sólo una función de autoridad con los alumnos, y los jefes de UTP, que tienen un contacto permanente con los docentes.

*“En los recursos humanos, porque el Jefe técnico es el que más trabaja con los profesores ya sea dentro del aula, de fuera aconsejándolo, evaluando lo que están haciendo. Es muy importante capacitarlos en eso, como manejar relaciones, como manejar restricciones, todo ese tipo de cosas. Y eso no se enseña en ninguna parte”.*

### III. Percepción y expectativas en relación a una política de formación de los directores

Cabe destacar en primer lugar que los directores no se visualizan como un grupo capaz de ser un actor –y no sólo un receptor– de las políticas públicas con respecto a su formación.

Además de no sentirse representados ni por el Colegio de Profesores ni por otra institucionalidad, esta dificultad se asocia con el sentimiento de desempoderamiento de los directores mencionada al inicio de este capítulo.

*“En este momento es complejo que nosotros nos veamos como actores de una política pública, porque el rol del director está muy menospreciado, hoy en día es como lo que era antiguamente administrar una casa patronal, un capataz. Porque no tienes poder de decisión casi en nada, tú pides un personal y no te lo trajeron, no hay políticas de contratación de docentes, te mandan al que quieren, con las competencias que sea”.*

Por otra parte, se señala que, a diferencia de los docentes, en relación a quienes ya se ha avanzado en el diseño de una política, la formación de los directores y otros aspectos de su quehacer aún no han recibido la misma atención.

*“La formación de directores tiene que ver con una visión de política pública”.*

#### a. Política de formación de directores

##### i. Formación Inicial Docente (FID)

Como se verá a continuación, la visión de los directores acerca de cómo debiera ser una política de formación efectiva para los directores es de alta exigencia, lo que probablemente se relaciona con una expectativa de mayor reconocimiento y validación de su función.

El diseño de esta política de formación para los directores pasa para este grupo por una revisión de la FID. Atribuyen dicha necesidad a los déficits que perciben en la preparación de estos profesionales, que son quienes debieran estar llamados a ejercer un cargo directivo. (De este modo, se declaran contrarios a la idea de que un profesional no docente pueda tener esta posibilidad).

Asimismo, se considera que la formación y la carrera docentes, por una parte, y la formación y la carrera directiva, por otra, debieran tener un mayor sentido de continuidad y de articulación.

En este marco, se estima que la FID debiera contar con mayores niveles de exigencia. Una propuesta adicional es que la evaluación docente se convierta en un espacio para la detección de potenciales candidatos a directores y para promover esta orientación de su carrera mediante algún incentivo.

*“Si la evaluación docente premiara a los competentes o los más destacados y les diera un incentivo, ya el destacado podría empezar a escalar dentro del ámbito docente”*

#### ii. Política de formación de los directores

Las expectativas centrales con respecto de la política de formación de los directores apuntan a que ésta debiera dar un carácter obligatorio y habilitante a dicha formación.

La obligatoriedad se percibe asociada no sólo a una imposición del Estado sino también a la generación de condiciones, en especial de tiempo, para que los directores puedan realizar esta formación.

*“Hoy está sujeto a la voluntad del director el ir a capacitarse o no, en cambio si tú estás en una organización estatal se te debiera ordenar ir a capacitarse y dejar a alguien en tu lugar mientras te vas a capacitar. Y si no te quedas fuera”*

*“Para un profesor, su postítulo, su magíster, por ejemplo, debiera ser un requisito fundamental para pasar a una jefatura”.*

#### iii. Carrera directiva y evaluación de directores

Sin embargo, se visualizan otros elementos de política que debieran acompañar la formación de los directores.

El haber recibido una preparación formal para ser docente y haber ejercido un cargo de docencia durante una cantidad mínima de años se percibe como un requisito fundamental para poder aspirar a ser director.

*“Es muy importante que el director sea de base docente y que haya ejercido docencia 5 o 10 años por lo menos, haber trabajado en el aula”*

También se señala, aunque de manera menos consensual, la obligatoriedad de pasar por otros cargos directivos antes de acceder al de director de un establecimiento.

Por último, se considera relevante incluir en la función directiva la realización de una cantidad determinada de trabajo de docencia en aula.

En relación a la evaluación de los directores, es vista como necesaria para asegurar que la calidad del desempeño de los directores se mantenga en el tiempo, en un contexto en que se percibe como deseable y necesaria una formación continua.

Si bien para algunos entrevistados la Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO) constituye un avance en este sentido, la evaluación de los directores es problematizada en la medida que no necesariamente es posible relacionar su desempeño con los resultados de los establecimientos que dirigen, especialmente considerando las facultades limitadas que poseen.

#### IV. Centros de Liderazgo

Acorde con el alto nivel de expectativas respecto de la formación de los directores y de la política en relación a ésta, se proyecta en los Centros de Liderazgo una institución potente tanto como actor en la política como desde la perspectiva de sus responsabilidades y funciones.

##### a. Institucionalidad

Los Centros son percibidos como el único espacio reconocido y validado de formación habilitante para los directores y que ofrece un modelo formativo único y común para todos quienes conforman este público.

Asimismo, se espera que tengan una institucionalidad suficientemente robusta como para garantizar calidad y permanencia de la orientación general de sus líneas de acción.

*“Garantizar que lo que van hacer estos Centros realmente sea de calidad y que no pierdan el rumbo. Eso es un punto clave, política de Estado”.*

Para ello, se proponen distintas soluciones:

- dependencia del Estado, a través del CPEIP, no sólo como una forma de darle un carácter de política de Estado a su labor, sino también para asegurar su consistencia con otras políticas sectoriales;
- conformado como un espacio de confluencia de los actores relevantes en materia de formación de directores –el Estado y las universidades, principalmente–, que logre imponer, impulsar y orientar el sentido de la política.

“Creo que las Universidades, Centros de Formación, CPEIP, tienen que hacer un esfuerzo de confluir en ciertos elementos que sean nodales, y que sea lo que

transforme esto en políticas de Estado. De modo que el gobierno llegue sepa cuáles son las cosas que tiene que respetar”.

No obstante, a la hora de definir cómo será la participación de las universidades en estos Centros, se problematiza, al igual que en otros segmentos aunque desde una perspectiva diferente, la forma en que se escogerá las instituciones participantes. Asumiendo que sólo serán algunas las elegidas, se vislumbran tensiones y conflictos y se abre la pregunta acerca de la orientación que diferentes instituciones podrían dar a los Centros.

*“En esos Centros ¿van a estar presentes la Universidad Católica, La Padre Hurtado, La Silva Henríquez, para que se le dé a este tipo de formación un espíritu cristiano? No, quizás, tal vez. ¿O va a estar la Academia de Humanismo Cristiano? ¿O va a estar la ARCIS? ¿O la Universidad del Desarrollo? ¿Qué gobierno va a pretender quitarle a esas universidades los liderazgos que han conseguido? (...). Cada uno va a tratar de pelear por mantener su parcela”.*

Por último, se observa que al mencionar la existencia de dos Centros de Liderazgo y no sólo uno se genera una lectura inmediata de descentralización de la oferta formativa.

*“Bien, descentralizado. Que no esté en Santiago me parece ya interesante porque tenemos la tendencia que siempre Santiago se queda con lo bueno”*

En relación a la presencia de directores en una posición no de receptores o beneficiarios de la oferta de los Centros de Liderazgo, ésta no es mencionada de manera espontánea. Al sugerir esta posibilidad, se problematiza la forma en que este grupo podría ser representado. En la ausencia de una asociación profesional que podría cumplir este rol, se evoca la figura de “directores destacados”, llegándose a un cierto consenso respecto de que éstos debieran definirse de acuerdo a su desempeño individual sujeto a una evaluación, sumado a la experiencia definida esencialmente en términos de cantidad de horas de aula realizadas y a los resultados de los establecimientos que dirigen.

#### b. Funciones

Como ya se dijo, la formación de los directores es vista como la principal función que los Centros de Liderazgo debieran asumir.

Esta formación se concibe nutrida por la realización de una actividad investigativa empírica consistente y que debe estar muy orientada a la innovación y la búsqueda de más y mejores herramientas para apoyar la labor directiva.

*“El tema de la investigación tiene que llegar más a la población. Los centros de investigación están muy alejados de investigar en la región misma. Es diferente cuando lo veo a cuando lo vivo. Es un aporte que uno pueda exponer la problemática que vive con los estudiantes y nos ayuden a buscar las formas para solucionar el problema”.*

*“Para crear nuevas estrategias, entregar nuevas herramientas”*

Siempre desde una perspectiva de apoyo concreto a su labor, los entrevistados también atribuyen a los Centros de Liderazgo una función de asesoría técnica y de acompañamiento a los directores que lo requieren.

*“Debería apoyar las gestiones que no están siendo exitosas”.*

## V. Síntesis

Los directores dan cuenta en su discurso de un sentimiento fuerte de desempoderamiento, de falta de reconocimiento y de una adecuada comprensión de su labor en el contexto de la vida cotidiana de los establecimientos que dirigen.

Saben que se espera de ellos que ejerzan un liderazgo pedagógico, pero identifican dos dificultades principales para imprimirle ese sello a su gestión. Por un lado, se perciben abocados a tareas de carácter administrativo y, por otra, se declaran sobrepasados y carentes de herramientas para enfrentar los problemas de clima en sus escuelas.

Siempre desde este sentimiento de incompreensión de su realidad, sus expectativas en materia de formación de directores apuntan a contenidos y metodologías de aprendizaje más vinculados con lo experiencial y con los desafíos que deben enfrentar de manera cotidiana.

Respecto de la política de formación de los directores, su visión es de una alta exigencia en cuanto al tipo de formación que tanto docentes como directivos debieran recibir, así como también en relación a los requisitos para acceder a un cargo directivo.

Esta exigencia se proyecta a la vez en la institucionalidad y funciones atribuidas a los Centros de Liderazgo, que tienden a ser vistos como una posible única vía validada de formación para los directores.

#### 7.1.3.4 Cuarta parte: conclusiones de análisis

##### I. Contexto: necesidades y demandas en materia de formación directiva, y percepción de la oferta

El discurso de los tres actores entrevistados -profesionales del CPEIP, académicos coordinadores de los programas de formación participantes en el Plan de Formación de Directores de Excelencia, y directores de escuelas municipales de la Región Metropolitana- da cuenta que si bien se han realizado avances en la política de formación de directores, aún existen importantes desafíos pendientes.

El principal logro visualizado a la fecha es el posicionamiento de la relevancia de la función directiva, así como de la orientación central esperada de esta función, a saber, el liderazgo pedagógico. Junto con ello, también se ha instalado la necesidad de una formación específica para quienes asumen roles directivos en las escuelas. Por último, el Plan de Formación de Directores de Excelencia se presenta como la expresión más concreta de estos avances logrados, valorándose además el acceso a formación -a través de becas- que ha brindado a nuevos públicos, como son directores de escuelas de Regiones y/o que se desempeñan en establecimientos vulnerables.

No obstante, los tres segmentos considerados en el estudio perciben en la oferta formativa para directores un conjunto de déficits, que se enmarcan en última instancia en los vacíos que aún subsisten en la política relacionada con los directores de escuelas, no solamente en el ámbito de su formación sino también a nivel de la carrera directiva.

Respecto de la formación de los directores, el elemento que más se percibe ausente es precisamente un enfoque de política pública, en que la entrega formativa (vías de acceso, contenidos, etc.) se diseñe e implemente desde las necesidades del sistema escolar, y no desde las aspiraciones y necesidades personales de los directores.

Las universidades -que tienden a ser consideradas como el único proveedor válido de formación para los directores- también aparecen actuando bajo este enfoque errado, que las ha llevado a diseñar una oferta basada principalmente en su experticia. Asimismo, la formación que entregan es vista como sin gran conexión con la “realidad” de las escuelas, y carente de metodologías de enseñanza de carácter experiencial.

Por último, se evidencia en el discurso de estos tres actores relevantes en materia de formación de directores un aislamiento o distancia respecto de sus contrapartes, que es

posible atribuir al menos parcialmente a la ausencia de una política más consistente en ese ámbito.

## II. Centros de Liderazgo

Este diagnóstico general en relación a la oferta formativa de directores en Chile y al estado de avance de la política en que se enmarca explica la forma en que los Centros de Liderazgo son visualizados, y las expectativas que se deposita en ellos.

- Sentido de descentralización y de articulación de actores

Se asocia primeramente a los Centros de Liderazgo un sentido de descentralización y de articulación de actores.

La descentralización se concibe como una posibilidad de mayor acercamiento a los distintos territorios, que debería traducirse en la entrega a todos los directores de escuelas del país de una formación acorde con las necesidades de su contexto.

La articulación de actores es vista como necesaria para generar una visión y enfoque comunes en cuanto a los objetivos y formas de entrega de la formación a directores, desde el conocimiento de la realidad y experiencia de cada uno de dichos actores.

En este sentido, no se entiende la lógica de la existencia de solamente dos Centros de Liderazgo. En caso de limitarse a esta cantidad, o de que exista un solo Centro, se abren expectativas de sedes regionales (no necesariamente una por Región, pero sí varias sedes definidas en función de una cierta homogeneidad social y cultural de los territorios).

- Dependencia del Estado y rol protagónico de universidades

En términos de dependencia y de actores presentes en los Centros de Liderazgo, no se logra concebir una figura que difiera mayormente de la que rige actualmente el espacio de la formación directiva. Estos Centros se visualizan como dependientes del Estado (eventualmente un CPEIP robustecido, especialmente en el plano académico), como una forma de resguardar el carácter de política pública de la formación directiva, y de asegurar la consistencia de su quehacer con las restantes políticas sectoriales o bien de otros sectores vinculados.

También en consistencia con la situación actual, el rol atribuido a las universidades en los Centros es de carácter protagónico.

- Rol difuso y/o menos protagónico de los directores y de otros actores

No existe consenso respecto del rol de los directores en los Centros de Liderazgo. Se los percibe:

- desde ejerciendo un rol activo y relevante, especialmente en el ámbito de la entrega de formación a sus pares
- hasta cumpliendo un rol consultivo y de representación de sus pares.

La dificultad para que este público se imponga como un actor más protagónico, por ejemplo en el ámbito del aporte al diseño de la política en materia de formación directiva u otros, radica en el hecho que no es percibido (ni los directores se auto perciben como tal) como un grupo cohesionado y asociado a una institucionalidad que los reúna y represente en términos profesionales (y no gremiales).

Respecto de otros actores que debieran estar presentes en los Centros de Liderazgo, se visualizan tanto aquellos pertenecientes al espacio político (a nivel central y descentralizado) como aquellos directamente ligados a la escuela, y en particular los docentes (lo que se denomina “la voz de la escuela”). En el contexto actual de un modelo de educación municipalizada, los DAEM son vistos como un participante clave en los Centros, en una posición de relación privilegiada con las escuelas.

- Funciones centradas en la investigación y en la entrega de formación “en terreno”

Las funciones más consensualmente atribuidas a los Centros de Liderazgo apuntan a la investigación y a la entrega de una formación más “en terreno”.

La investigación -que se espera sea de carácter fuertemente empírico- es vista como la posibilidad de generar un mayor conocimiento de las “necesidades reales” de las escuelas y del sistema escolar. Esto se vincula con el sentido territorial de los Centros, pero también con la posibilidad de crear mecanismos de financiamiento para una investigación con una perspectiva de más largo plazo.

La investigación realizada debiera tener por objeto generar insumos para el diseño de la política formativa, o inclusive traducirse en una participación activa del Centro en este diseño.

Un segundo posible objetivo que se asigna a la investigación es realizar la evaluación y seguimiento de las iniciativas emprendidas en el marco de la política. Sin embargo, esta opción se vería limitada en caso de que los Centros también se dedicaran a la formación, ya que ello causaría conflicto de intereses.

En relación a la formación entregada a los directores, y coherentemente con los déficits percibidos en la oferta actual, las expectativas apuntan a una formación “en terreno”, es decir, situada, en contexto, de acompañamiento o inclusive de asistencia a los directores en relación a situaciones problemáticas. En tal sentido, se trata de una formación que complementa y amplía aquella entregada por las universidades.

- Una valoración positiva de varios elementos de los modelos internacionales

En este marco, existe una muy buena aceptación de los modelos internacionales que centran sus metodologías de enseñanza en lo experiencial y que consideran a directivos para formar a sus pares.

Otras posibilidades, como la segmentación de la oferta por momentos de la carrera directiva, o bien la ampliación de la oferta a cargos que no son directivos pero que se relacionan con éstos, son vistos como pertinentes y deseables en el sentido que se detecta en este conjunto de actores una necesidad de contar con más conocimientos y herramientas para realizar su labor. Sin embargo, se estima que aún falta avanzar en varias definiciones con respecto a la política hacia los directivos (por ejemplo, definición más precisa de funciones, estándares para el desempeño, brechas de formación, carrera directiva) para poder diseñar una oferta ajustada a las necesidades del sistema escolar.



