

Resignificar el sentido de la gestión educativa: un desafío pendiente

Celeste Abréu Van Grieken*

Recibido: 29/04/2017

Aceptado: 25/06/2017



Resumen

Este artículo es una reflexión teórica basada en una revisión de la literatura sobre la Gestión Educativa, una disciplina relativamente reciente que intenta aplicar los conceptos básicos de la teoría económica al funcionamiento de la escuela como organización. Los planteamientos de la autora pretenden motivar la reflexión sobre el estado actual de este campo disciplinario, destacando la necesidad de visibilizar su dimensión pedagógica, verdadero sentido de esta gestión. Para esos fines, sostiene la relevancia del liderazgo directivo distribuido como elemento clave para propiciar un clima organizacional que favorezca el cambio educativo y genere condiciones para la mejora de los procesos pedagógicos de la escuela. Concluye señalando la necesidad de mantener el debate sobre la Gestión Educativa, de aportar ideas que definan con mayor pertinencia su verdadero objeto de estudio y producir investigaciones que permitan ir redefiniendo los supuestos epistemológicos que la sustentan.

Palabras clave

Neoliberalismo, gestión educativa, política de descentralización, liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido, cultura institucional.

Resignify the sense of educational management: a pendant challenge

Abstract

This article is a theoretical reflexion based on a review of the literature on Educational Management, a relatively recent discipline which attempts to apply the basic concepts of the economical theory to the functioning of the school as an organization. The statements of the author pretend to motivate the reflexion about the present state of this disciplinary area, highlighting the need to make visible this pedagogical dimension, real sense of the educational management. For this purpose she supports the relevance of the directive management as a key element to foster an organizational climate that favors the educational change and generates conditions to improve the pedagogical processes at school. She concludes pointing out the need to keep on the debate on Educational management, to bring about ideas that allow defining more accurately its real goal of study and to produce researches that enable it to redefine the epistemological assumptions which support it.

Key words

Neoliberalism, educational management, decentralization policy, pedagogical leadership, distributed leadership, institutional culture.

* Ministerio de Educación, República Dominicana. E-mail: Celeste.abreu@miner.d.gob.do

1. Introducción

En un contexto social caracterizado por la presión de cambios constantes, permanece una considerable distancia entre la gestión directiva de la escuela que tenemos y la que aspiramos para el siglo XXI.

En ese orden, la Gestión Educativa, como sistema de prácticas que intenta orientar la acción de los directivos escolares a partir de un conjunto de supuestos, aún no ha podido satisfacer muchas de las necesidades que están presentes en la complejidad de la escuela como organización que planifica, administra, coordina, toma decisiones y evalúa resultados.

La profusión de estudios sobre la Gestión Educativa, el liderazgo escolar y el aprendizaje organizacional (Bolívar, 2010; Galdames & Rodríguez, 2010; Solano & Campos, 2014; Vaillant, 2014; Waters, Marzano & McNulty, 2003; Weinstein, 2009), muestra la relevancia, actualidad y preocupación que esta temática genera en el sistema educativo.

Una aproximación a la situación del contexto de las dos últimas décadas del siglo pasado permitirá una mejor comprensión del actual estado de la Gestión Educativa. A través de esa mirada se podrá apreciar con mayor profundidad el desarrollo del proceso educativo latinoamericano en esos momentos y cómo el modelo neoliberal impactó las políticas educativas en la región cuando la descentralización se constituyó en la «panacea» educativa para superar la ineficiencia de los sistemas educativos.

Sin embargo, en esos primeros momentos no se prestó la misma atención a otras variables que, complementariamente, posibilitaran optimizar el manejo de los recursos económicos a favor de la calidad del currículo, del mejoramiento de los aprendizajes y la definición y la formación de los perfiles para el liderazgo de la gestión directiva.

Desde esa realidad, el artículo no pretende plantear soluciones frente a las problemáticas actuales de la Gestión Educativa desde ningún modelo, pues nos parece limitativo; más bien, sin ser exhaustivos, intenta plantear algunas ideas para continuar el debate que requiere toda disciplina en construcción. Para cumplir con tal propósito, en primer término, se caracterizan los cambios socioeconómicos que coadyuvaron con el surgimiento de la Gestión Educativa; en segundo término, se revisan las características personales de los directivos escolares; luego, se analiza la complejidad de las funciones directivas en el nuevo siglo y, finalmente, se reflexiona sobre la relevancia del liderazgo pedagógico en el marco de la cultura organizacional.

2. Una mirada al contexto de final del siglo XX en la región

El escenario mundial de las últimas décadas del siglo XX y la transición hacia el siglo XXI, se ha caracterizado por importantes transformaciones en todas las esferas de la vida política, económica, social, científica y tecnológica.

La mundialización de la economía y la racionalidad que impuso el modelo neoliberal con sus nuevas leyes de mercado, los avances tecnológicos, la nueva realidad virtual, la ingeniería genética y la robótica, los riesgos ante el cambio climático, las presiones migratorias, han generado en América Latina no sólo incertidumbre, sino grandes desafíos para poder avanzar en su proceso de desarrollo. Para adecuarse a estas transformaciones, América Latina ha tenido que reconfigurar las estructuras y concepciones que ponen en marcha sus decisiones de políticas públicas y reinsertarse en la nueva dinámica de un mundo globalizado.

Los desafíos implicados en esa necesaria reconfiguración de los países se han constituido en un tema de capital importancia para generar capacidades que permitan alcanzar el desarrollo de sociedades competitivas, capaces de insertarse eficientemente en el nuevo orden político-económico y, de esta forma, contribuir a reducir las desigualdades sociales.

Desde esa visión y de acuerdo con Cepal-Unesco (1992, p. 46), los nuevos enfoques de la teoría económica identifican al aprendizaje, la tecnología, la especialización en la producción y al capital humano, como importantes factores de crecimiento económico. Este último factor se destaca por su influencia en el bienestar de la población a largo plazo y, consecuentemente, se enfatiza en la necesidad de invertir en su capacitación y especialización.

En ese contexto de nuevas realidades y tensiones, el sector educativo pasó a formar parte prioritaria de las estrategias de desarrollo de los diferentes países. En ese sentido, organismos internacionales como el Banco Mundial plantearon su preocupación debido a que “(...) *los sistemas educativos vigentes —en la mayoría de los países— no están respondiendo a las demandas generadas por la reorganización de los sistemas democráticos y por la apertura de las economías*” (Krawczyk, 2002, p. 628).

Esa situación planteó a los planificadores y ejecutores de las políticas educativas una perspectiva distinta de la situación, enfocada en el funcionamiento de la escuela como una organización que requiere administrar eficientemente los recursos asignados. Desde esa perspectiva, se produjo un cambio en el discurso educativo al asimilarse nuevos términos de la teoría económica: producto, calidad, gestión, inversión, entre otros conceptos; pero sobre todo allanó el camino para el nacimiento de una nueva disciplina: la Gestión Educativa.

3. Gestión Educativa actual

La Gestión Educativa surge en América Latina por los años 80, con precursores procedentes de la Administración, como Weber, Taylor y Fayol, entre otros, y se abre paso teniendo como referentes los principios generales de la gestión empresarial. Hasta esos momentos, gran parte de los servicios que hoy constituyen la Gestión Educativa, se consideraban ámbito de acción de la Administración Escolar.

La distinción entre los conceptos de Administración y Gestión expresaría a un conjunto de servicios que involucra a todas las personas que participan de una institución. Para Chacón (2014, p. 152), mientras la gestión consiste en lograr las metas propuestas; la administración consiste en conseguir determinados objetivos por medio de la utilización de diversos recursos. Comprendidas de este modo, la segunda sería una parte de la primera. Si se transfieren esos conceptos a la educación: “*La gestión educativa se constituye por la puesta en práctica de los principios generales de la gestión y de la educación. En este sentido es una disciplina aplicada, es un campo de acción*” (Casassus, 2000, p. 2).

Este campo de acción opera a nivel macro (divisiones educativas locales y regionales, sede central o ministerio), generando las normativas que orientan el sistema educativo y la toma de decisiones en las organizaciones educativas. Igualmente opera, tanto en el contexto de la escuela (maestros, directores, subdirectores...) como en otros niveles del sistema educativo, que dependen de las políticas educativas emanadas del Estado, lo que inscribe la Gestión Educativa en una dimensión política sujeta a la complejidad de los cambios, enfoques, intereses, planes, estrategias, disponibilidad de recursos y posibilidades de los gobiernos de turno.

A fin de articular la visión, la misión y los valores de la dimensión institucional de esa gestión, denominada también Gestión Escolar y que opera a un nivel micro (centros escolares), existen los Proyectos Educativos de Centros o Proyectos Educativos Institucionales. Estos proyectos son instrumentos que definen la identidad escolar en cada contexto, la autogestión autónoma y la coherencia entre el currículo prescrito y la práctica educativa que se desarrolla en la escuela.

Como toda nueva disciplina, la Gestión Educativa aún está en un proceso de construcción, es decir, ha de ir abriéndose paso para continuar fundamentando sus supuestos, principios y metodología que le permite abordar la realidad objeto de su estudio.

Sin adentrarnos en las especificidades de las diferentes concepciones de la Gestión Educativa que, entre otros enfoques pueden poner su acento en los recursos, los procesos, la interacción personal y el aprendizaje, también podemos afirmar que es un concepto sostenido por la implicación del elemento humano.

En efecto, en la educación escolarizada, la calidad está asociada a un conjunto de variables en las cuales los diferentes actores de los sistemas educativos constituyen el agente de mayor importancia, pues tienen la enorme responsabilidad de concretizar las estrategias para alcanzar los resultados esperados de las políticas educativas relacionadas con este ámbito; sin embargo, su actuación está sujeta a decisiones de política educativa en cuyo diseño, por lo general, no han participado. Esa situación resulta paradójica, pues la reforma educativa —incluida la política de descentralización de la gestión y el financiamiento— puede tener un impacto positivo sobre la calidad de la educación, si bien esa incidencia es mayor cuando los maestros hacen suyas las reformas y cuando una parte importante de la reforma es aumentar la capacidad técnica de los administradores, maestros y padres para elevar el nivel de rendimiento de los alumnos (Carnoy & De Moura, 1997, p. 18).

La exclusión de estos actores, en lo que respecta a la construcción de esas políticas y la promoción del cambio educativo, plantea serios problemas relacionados con aquellos procesos consultivos en los cuales puedan aportar sus conocimientos y experiencias. De ahí la necesidad de propuestas que favorezcan su autonomía entendida como la capacidad para tomar decisiones orientadas al logro de los propósitos educativos que orientan los proyectos educativos institucionales.

Sin lugar a dudas, la inclusión de estos sujetos en esos procesos, favorecería un mayor empoderamiento de los cambios señalados y potenciaría una actitud de menos resistencia y de más comprensión respecto del sentido que fundamenta los nuevos referentes que orientarán sus prácticas.

4. Las características de los directivos y del contexto cuentan

En el documento *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al Tercer* se menciona que el último informe McKinsey señala “(...) que las características de los directivos son el segundo factor más importante para explicar los resultados académicos y, por lo mismo, pueden considerarse como un factor que contribuye con la eficiencia, equidad y calidad de los sistemas educativos” (Orealc–Unesco, 2016, p. 133).

En el plano individual, la personalidad de los directivos, su carácter, creencias, conocimientos y valores son factores que condicionan el ejercicio de sus funciones e inciden, en gran parte, la dinámica de trabajo de las escuelas.

Justamente, en el estilo de gestión de los directivos escolares —ya sea de tipo autocrático: reconocido por la supervisión autoritaria del cumplimiento de tareas asignadas; o democrático: caracterizado por el trabajo mancomunado de un grupo de personas para alcanzar sus propósitos (García-Solarte, 2015)— influyen sus atributos personales, su propia biografía, sus experiencias profesionales y, desde este conjunto, la acción directiva puede promover y modelar el estatismo institucional y el conservadurismo o el ejercicio participativo, el cambio y la innovación.

Desde la escuela y, en coherencia con el paradigma de gestión que oriente la práctica profesional de los directivos, se puede modelar y promover una cultura que favorezca la colaboración, la integración social, la gestión del cambio, el manejo del poder, el ejercicio ciudadano, pues:

(...) las competencias para vivir con otros se adquieren no sólo como resultado de la instrucción, sino también, y especialmente, de las oportunidades que pueda brindar la escuela de ponerlas en práctica en el día a día escolar. En las ocasiones de escuchar a los otros, en las de ponerse de acuerdo, en las de aceptar las diferencias, se recrean competencias y actitudes que podrán ponerse en juego en las relaciones de cada uno con los otros, dependiendo tanto de la organización y cultura de la escuela, como de las formas pedagógicas utilizadas, como del conocimiento explícito de contenidos. (Talone, 2010, p. 163)

De ahí la importancia de las condiciones personales de los directivos, pues aportan elementos relevantes en el proceso de construcción del propio liderazgo. En ese orden, resulta imprescindible un alto nivel de conciencia sobre la visión de sí mismo, de las implicaciones subyacentes en las propias reacciones, concepciones y autoconcepto y de cómo estas variables inciden en la forma de relacionarse y de ejercer el liderazgo. En ese proceso, de crecimiento personal y de desarrollo profesional, la autorreflexión resulta difícil pues representa uno de los mayores desafíos en los contextos laborales, en tanto los sujetos no suelen ser conscientes de las teorías implícitas que guían su práctica (Braslavsky & Acosta, 2006, p. 29).

Una condición importante en el equipaje personal del directivo que facilita el trabajo en equipo y la solución de problemas se refiere a:

(...) un sentido de alteralidad, es decir comprender al otro y el compromiso de participar positivamente en el desarrollo integral de ese otro. Asimismo, el liderazgo reconoce la interdependencia entre las personas y la necesidad de un liderazgo distribuido, en el que se abran oportunidades para la creación y fortalecimiento de capacidades de las personas de liderar incluso sus propios procesos educativos. (Solano & Campos, 2014, p. 102)

Reconociendo la incidencia de estas características personales en el ejercicio directivo, podemos referirnos, más que a un modelo de gestión, a un estilo de gestionar la escuela, condicionado por las concepciones y valores que tienen los equipos directivos y que, tradicionalmente, se ha caracterizado por suponer, antagónicamente, la concurrencia de «gestores» y «gestionados», sostenido a la vez, en la tradicional división social de dominantes y dominados (Henríquez & Artiles, 2003, p. 201).

A nivel colectivo, esa impronta en la manera de hacer, las maneras de relacionarse, el nivel de participación de los sujetos educativos en la toma de decisiones, el flujo y los modos de

distribuir la información, las normas y su forma de aplicación, las concepciones sobre la pedagogía, el poder, la autoridad, forman parte de la cultura institucional que, de acuerdo con Stoner, Freeman y Gilbert, es “(...) la forma en que la organización ha aprendido a manejar su ambiente. Es una mezcla compleja de supuestos, conductas, relatos, mitos, metáforas y otras ideas que encajan todas para definir lo que significa trabajar en una organización particular” (2006, p. 200).

Desde el sello que imprime esa cultura, descubrir los supuestos que enmascaran muchas de las prácticas docentes y de gestión, reflexionar sobre las historias que se han ido entretejiendo en el entramado de las propias experiencias escolares y las profesionales, constituye un desafío constante para quienes comparten la responsabilidad de gestionar, desde diferentes ámbitos, la vida en la escuela.

En muchos casos, esa cultura que confiere a cada escuela un carácter propio, está anclada en el núcleo fundante de la institución, en su tradición y se ha ido asimilando casi de manera subrepticia en el imaginario y en las prácticas de los actores sin que, por lo general, sea objeto de cuestionamientos. Más bien se asimila y forma parte de los comportamientos que se desarrollan en la cotidianidad de la escuela y forman parte de su currículo oculto.

Ese conjunto de comportamientos y visiones que estructuran la cultura escolar constituyen parte fundamental del contexto interno de la escuela y tiene particular importancia en los procesos formativos que allí se desarrollan, pues en gran medida, se integran al comportamiento humano mediante las vivencias implícitas en su modelaje. Nos referimos, por ejemplo, a las representaciones conscientes o no sobre la escuela, la pedagogía, el poder, la autoridad, la disciplina, la justicia, la responsabilidad, a las normas que regulan la convivencia en las escuelas, entre otras categorías. Justamente, en referencia a esa dimensión de la realidad:

(...) la cultura de los actores (es decir, sus representaciones, expectativas, actitudes, aspiraciones, etc.) es la más descuidada por las reformas educativas, siempre más inclinadas al cambio de las estructuras que a la transformación de la cultura de los agentes. Los cambios en la subjetividad no se producen por decreto (cómo es el caso de las reformas de la estructura). Reestructuración no es lo mismo que reenculturación. Para cambiar la subjetividad de los actores (y por lo tanto sus prácticas) en un contexto político pluralista y democrático se requieren dos recursos fundamentales: un horizonte de tiempo largo y un conjunto de predisposiciones y competencias específicamente orientadas a la negociación, la discusión, y el acuerdo. (Tenti Fanfani, 2002, p.103)

Desde estas consideraciones cobra sentido el carácter estratégico del liderazgo directivo como vía para crear las condiciones, promover y garantizar la estabilidad del cambio educativo y la mejora de la escuela, desarrollar proyectos para instalar capacidades técnicas, aun cuando sabemos que muchas veces los dispositivos legales condicionan las intervenciones de los docentes y de los directivos escolares. Cuando estas disposiciones emanadas de los ministerios de educación limitan la autonomía de los directivos, se convierten en serios obstáculos para transformar las prácticas docentes asumidas en su subjetividad y en su cultura.

En ese marco de la cultura escolar, permeado por las concepciones docentes señaladas y como resultado de la interacción cotidiana entre directivos escolares, docentes y estu-

diantes, se construye el clima escolar. Precisamente, los estudios en este campo tienden a señalar que el clima propio de la escuela ejerce una notable influencia en el rendimiento de los estudiantes. Por ello, “(...) cuando las escuelas logran generar ambientes respetuosos, acogedores y positivos, pueden hacer una importante contribución al desempeño de los estudiantes” (Talone, 2010, p. 162).

Para coadyuvar en la construcción de ese clima, es obvio que el rol desempeñado por los directivos escolares es fundamental, pues las experiencias y la literatura internacional indican que, si bien los profesores son la clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores (Bolívar, 2010, p. 20).

Otras variables vinculadas al ejercicio directivo son las características del contexto externo de la escuela, pues ese ejercicio se da en una práctica situada, es decir, se desarrolla en un contexto general y particular con el cual interactúa.

En ese sentido, todo lo que ocurre en el contexto externo de la escuela la impacta, de alguna u otra forma, y la desafía a replantear sus concepciones y funcionamiento. De ahí que el liderazgo efectivo “(...) presenta variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente” (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2015, p. 8).

Considerando tal realidad, es innegable que en ese ejercicio no hay recetas aplicables en todos los casos y lo que es efectivo en la gestión directiva de una escuela no tiene cabida en otra. Asimismo, un liderazgo individual no puede responder adecuadamente a los problemas emergentes del contexto, sino más bien necesita del apoyo de otros líderes comunitarios con los cuales debe realizarse alianza, pues nadie como ellos conoce la realidad de su comunidad.

Para esos fines son indispensables las habilidades estratégicas del directivo. De estas cualidades dependerá, en gran medida, el éxito de su gestión para la que requiere investigar las situaciones asociadas a las problemáticas del contexto externo de la escuela y una actitud de alerta para identificar las nuevas situaciones emergentes que la afectan. Con ese conocimiento y la integración de representantes de las familias y líderes comunitarios, se tienen aseguradas las condiciones para la búsqueda de soluciones que comprometan a todos a trabajar por la mejora constante de la escuela.

5. Complejidad de las funciones directivas

El conjunto desbordante de funciones asociadas a las responsabilidades de los directivos escolares ha sido un tema de preocupación, dado el desgaste personal que supone un ejercicio responsable de las funciones atribuidas a la dirección escolar.

Esa situación es planteada por Fullan & Hargreaves cuando expresan que “*El problema clave de la dirección escolar moderna es la sobrecarga, que crea dependencias e indefensión en muchos de los que desempeñan esas funciones*” (1997, p. 34). Efectivamente, con frecuencia las responsabilidades de los directivos escolares comprometen y exceden su tiempo laboral y están relacionadas con procesos de planificación, aplicación de aspectos normativos, manejo de recursos, relaciones con docentes, familias y comunidad, supervisión, aspectos comunicacionales, problemas emergentes relacionados con el contexto y con situaciones personales de los sujetos, manejo del tiempo y gestión de los procesos pedagógicos, entre otras funciones.

En contraste con esa sobrecarga de funciones, llama la atención que, a pesar del avance de la política de descentralización en la región y las expectativas que genera la visión de los directivos escolares como administradores eficientes, el Banco Mundial, en referencia a las limitaciones de los mismos, señala que:

(...) los directores se ven considerablemente limitados en sus tareas por la escasez crónica de materiales, apoyo de secretaría, fondos de operación y recursos para formación del personal. Además, tienen poca autoridad sobre la contratación o control disciplinario de los maestros debido a que estos son nombrados, asignados y evaluados a nivel central. (1992, p. 33)

Respecto de esta situación, el contexto de la región, no parece haber variado mucho. Al respecto cabe reflexionar sobre la disonancia entre la concepción de descentralización recomendada por los organismos internacionales y su aplicación como política educativa que va más allá de la simple administración de los recursos (Casassus, 2000). Este es otro punto crítico que requiere revisarse en el debate sobre la Gestión Educativa que reviste particular importancia, dado que los líderes de las escuelas no pueden alcanzar los resultados esperados de los estudiantes sino cuentan con un nivel de autonomía que les posibilite tomar decisiones relevantes respecto a la enseñanza y el aprendizaje (Pont, Nusche & Moorman, 2009, p. 42)

Las nuevas exigencias del ejercicio directivo y la consecuente sobrecarga pueden ser factores que expliquen, en cierta medida, la carencia de líderes escolares que reúnan las competencias para desempeñarse exitosamente en esos cargos. De hecho, en el plano internacional:

(...) se ha constatado tanto la falta de profesionales para ocupar puestos directivos, así como el bajo desarrollo de competencias para desempeñarse de manera satisfactoria en contextos complejos. Esta constatación es un riesgo que, se considera, puede provocar un importante quiebre en el desarrollo y sostenibilidad de las organizaciones escolares. Se plantea entonces la necesidad y urgencia que, junto a los procesos de formación en liderazgo en educación, existan procesos de sucesión planificada. (Galldames & Rodríguez, 2010, p. 55)

Las nuevas formas de gestionar las escuelas plantean serios desafíos a los diseñadores de políticas educativas pues, en la práctica, la paradoja del modelo de descentralización asumido en la región, si bien ha ampliado las responsabilidades directivas, no ha sido consecuente con el otorgamiento de facultades para tomar decisiones claves como la selección de sus maestros o su capacitación.

Paralelamente, el creciente interés de los países por una educación de calidad, ha generado mayores controles en los sistemas educativos: nuevos mecanismos de supervisión, rendición de cuentas (*accountability*) y responsabilidad por los resultados, estándares docentes, carreras magisteriales de segunda generación articuladas en torno al buen desempeño, evaluaciones con consecuencias, participación en evaluaciones comparativas internacionales, así como políticas de certificación de las competencias docentes. Sin negar los beneficios de tales iniciativas, son indiscutibles las implicaciones de estos cambios en términos del aumento de la presión que representan para docentes y directivos que desempeñan los roles de liderazgo en sus establecimientos escolares (Hargreaves, 1996).

De ahí la imperiosa necesidad de replantear el contenido de la Gestión Educativa como una estrategia para alcanzar los cambios aspirados por los sistemas educativos, pues:

(...) si las condiciones de trabajo no acompañan a los cambios implementados, algunos efectos producidos por estos: tales como la ansiedad, la insatisfacción y el rechazo a las nuevas formas de organización, pueden agravarse, provocando los conflictos y las resistencias individuales o colectivas que se reflejan en el contexto escolar, o incluso pueden causar otras heridas menos visibles, pero que pueden poner en peligro la función de la escuela en la actualidad. (Oliveira, 2009, p. 106)

En lo que respecta a la sobrecarga y complejidad de las labores directivas que hemos señalado, surge la pregunta de cómo abordar esta situación. Una idea creciente para enfrentar este problema se refiere a la creación de formas de organización docente en la estructura de la escuela que favorezcan un liderazgo distribuido entre algunos miembros de esa organización.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) hace referencia a este planteamiento y señala algunos enfoques prácticos para alcanzar la distribución del liderazgo, según pueden apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 1

Enfoques prácticos de distribución de liderazgo

Enfoque	Cómo hacerlo
Desarrollo de equipos de liderazgo.	Institucionalización de distribución formal de tareas a largo plazo.
Desarrollo de procesos más informales de distribución del liderazgo.	Foco en conocimientos especializados más que en puesto.
Planificación de la sucesión y la administración.	Desarrollo de habilidades de liderazgo en el personal docente para forjar futuros directores.
Distribución de liderazgo entre escuelas.	En escuelas pequeñas con poco personal.

Fuente: Pont, Nusche y Moorman (2009). Elaboración propia.

La concepción del liderazgo distribuido resulta sugerente porque permite superar la tradicional concentración de funciones en la persona del directivo; modela los principios de participación democrática en la gestión de la escuela; potencia las capacidades y habilidades docentes y representa un estímulo simbólico del desarrollo profesional de los docentes implicados en otras responsabilidades profesionales; desarrolla capacidades en la escuela y, por último, facilita la asunción de los resultados por responsabilidades y la rendición de cuentas.

Esta modalidad de liderazgo puede resultar eficaz en escuelas de gran tamaño, dada la imposibilidad de que una sola persona tenga a su cargo la gran variedad de funciones implicadas en la acción directiva. Igualmente, nos parece útil, en las escuelas del nivel secundario donde las especificaciones de las áreas del conocimiento requieren una perspectiva especializada para la gestión pedagógica de los equipos docentes.

6. Liderazgo directivo y Gestión Escolar

El liderazgo en las escuelas es una idea implícita en la Gestión Escolar y ambos conceptos resultan imprescindibles para el funcionamiento efectivo de las mismas. Esta asociación ocurre en un mundo signado por el cambio, pues la singularidad de los procesos educativos que allí se desarrollan necesita la visión de futuro de sus directivos cuya actuación es determinante en la movilización del imaginario y de la práctica de todos los sujetos educativos en la escuela.

Algunos autores como Uribe (2005) establecen muy acertadamente una distinción entre liderazgo y gestión estructurada, como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 2

Distinción entre gestión y liderazgo

Gestión	Liderazgo
Se ocupa de la complejidad de la organización.	Se ocupa de los cambios.
Por medio de la planificación, presupuestos, metas, estableciendo etapas, objetivos.	A través de fijar una orientación, elaborando una visión de futuro junto con estrategias que permitan introducir cambios.
La capacidad para desarrollar el plan es a través de la organización y dotación de personal.	El plan se desarrolla a través de la coordinación de personas; esto es, comunicar y hacer comprensible la nueva orientación.
Aseguramiento del plan: a través del control y la resolución de problemas en comparación con el plan original.	Introduce elementos de motivación e inspiración para asegurar el cumplimiento del plan.

Fuente: Uribe, 2005, p. 109.

Del análisis de esta diferenciación, puede colegirse que la práctica de la gestión está marcada por competencias de carácter práctico y de capacidades para la solución de problemas y, por tanto, funciona a un nivel más operativo; mientras el liderazgo se sitúa más en el nivel de las subjetividades, pues demanda de una personalidad visionaria e inspiradora, con habilidades comunicativas capaces de generar la comprensión del horizonte que define la escuela para obtener una actuación docente motivada, participativa y comprometida.

Es innegable que sin las habilidades para influenciar, motivar y trabajar con las personas, condición consustancial al concepto de liderazgo, resulta imposible en cualquier tipo de organización llevar a cabo las acciones que posibilitan alcanzar objetivos y metas. De acuerdo con Vaillant (2014, p. 20), el liderazgo escolar está asociado a la capacidad de orientar, entusiasmar y motivar a toda la comunidad, lo que requiere de procesos de formación, colaboración e intercambio entre iguales.

En atención a esas necesidades y, dado que el liderazgo no puede considerarse de manera taxativa como un atributo totalmente innato, es indispensable que, como parte de las políticas docentes en la región, se consideren programas de formación inicial y continua orientados al desarrollo de las habilidades y competencias requeridas para el ejercicio de un verdadero liderazgo directivo.

Esas políticas deberían situarse en una perspectiva sistémica que incluya procesos de calidad en la selección de los directivos escolares, formación continua en función de las necesidades diagnosticadas, incentivos y reconocimientos que estimulen el trabajo en zonas vulnerables, entre otras variables.

Desde la perspectiva señalada, el lugar que ocupa la formación directiva cobra cada vez más importancia, pues ningún desempeño profesional puede prescindir de los saberes fundamentales para intervenir en la parcela del conocimiento que le corresponde. No cabe duda de que, en sentido general:

(...) existe una necesidad de formación que puede denominarse «básica» para la gestión y las políticas públicas democráticas, en general, y educativas, en particular, que requiere cubrir a todas las personas. Esa formación básica consiste en el desarrollo de ciertas competencias ciudadanas: la detección de necesidades, la posibilidad de elección entre alternativas para la solución de esos problemas, la comunicación de opiniones y la negociación con los técnicos especializados y los demás ciudadanos para consensuar una solución, etc. (Braslavsky & Acosta, 2006, p. 11)

En ese marco de políticas docentes en América Latina y el Caribe, cobra especial importancia la necesidad de focalizar las políticas de formación de los líderes escolares en las diferentes etapas de la carrera profesional.

Un estudio realizado por la Unesco (2014), sobre el liderazgo escolar en América Latina y el Caribe en ocho países de la región, concluye que las políticas dirigidas a los directivos escolares están en un proceso de cambio y en distintos niveles de avance en la mayoría de los sistemas educativos de los países que integraron el estudio. Igualmente se destaca, en la mayoría de los casos, la ausencia de una visión articulada y sistémica de esas políticas; la atención a los procesos de ingreso, la formulación de estándares de desempeño y la evaluación del mismo, dejando de lado la formación, las condiciones de trabajo y el estatus de los directivos. Tampoco esas políticas se han contextualizado conforme a la realidad de los niveles o modalidades de enseñanza ni tipos de escuela. También se identifica una tensión entre la potenciación del liderazgo directivo y las limitaciones del poder de decisión en la gestión escolar.

Esa situación resulta paradójica, pues la necesidad de ese liderazgo se hace más urgente debido a que la complejidad de las escuelas ha ido en aumento en la medida en que el ritmo de los cambios en la sociedad se acelera y este escenario plantea a sus directivos el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades para responder eficientemente a las demandas de un contexto cambiante.

7. Relevancia de la dimensión pedagógica de la Gestión Educativa

Desde el universo de implicaciones que conforman la actual Gestión Educativa en lo que respecta a la Gestión Escolar, inquieta el lugar de atención que ocupa la gestión de los procesos pedagógicos, elemento clave sin el cual esa gestión pierde sentido, pues las dimensiones administrativa y relacional o comunitaria de esa gestión están al servicio de la pedagógica.

Es posible que, en gran medida, este sesgo de la Gestión Educativa esté enraizado en su propio origen asociado a una perspectiva economicista, caracterizada por la búsqueda de la eficiencia y vinculada a la política de descentralización, es decir, de la redistribución del

poder del nivel central a unidades más pequeñas del sistema educativo. Sin embargo, esa descentralización no ha pasado de ser, en muchos casos, un elemento simbólico que ha estado permeado por limitaciones en la asignación de los recursos económicos, la tardanza en esas asignaciones y dificultades relacionadas con la incompetencia técnica de los directivos escolares para asumir las responsabilidades administrativas correspondientes. En este sentido se debe tener presente la complejidad de relaciones que se establecen entre descentralización, gestión y calidad en el en plano educativo, ya que éste se encuentra permeado por procesos humanos de comunicación que no pueden medirse por la lógica de la rentabilidad económica (Casassus, 1999, p. 51).

Sin menoscabar las posibilidades de una gestión escolar con mayores niveles de autonomía que permitan optimizar los recursos disponibles, de acuerdo con las particularidades y necesidades de las escuelas en cada contexto, es innegable que sin las capacidades y compromisos de directivos y docentes, no es posible administrar recursos ni alcanzar los resultados educativos esperados.

Es desde estos planteamientos, que puede situarse la relevancia del liderazgo, como un factor consustancial a la gestión educativa para este siglo. Sobre ese liderazgo es necesario enfatizar que ha de ser eminentemente pedagógico, pues:

(...) si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en clase. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a rediseñar los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser «líderes pedagógicos» de la escuela. (Bolívar, 2010, p.18)

Para alcanzar esos propósitos, el liderazgo directivo, necesita anclarse en una perspectiva de mejora institucional que visibilice la dimensión pedagógica de la gestión educativa; motive el trabajo docente; promueva el desarrollo de habilidades para el diagnóstico de los problemas de aprendizaje de los estudiantes, así como de las necesidades formativas de los colectivos docentes. Es indispensable que, desde esa gestión, se estimulen iniciativas que propicien procesos de desarrollo profesional docente mediante comunidades de prácticos que instauran el hábito de reflexionar sobre la práctica y aprender de ella; de intercambiar conocimientos entre pares docentes y de evaluar críticamente el proceso de desarrollo curricular de la escuela.

Asimismo, la dimensión pedagógica de la Gestión Educativa implica transmitir pasión y gozo por aprender durante toda la vida y crear de redes de apoyo y de articulación con la comunidad donde funciona la escuela; pero, para que ello sea posible, es necesario construir un tejido social articulado estrechamente por la confianza (López, 2010, p. 88).

En ese orden, destacamos nuevamente las características personales de los líderes, su cosmovisión, el entendimiento de funcionar con pensamiento de equipo y de poner todas las capacidades y habilidades al servicio de un mismo propósito que no es otro que el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, respecto del establecimiento de criterios para definir el perfil de las competencias de gestión, un referente importante en la región es el *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* del Ministerio de Educación de Chile que señala un conjunto de habilidades fundamentales para el liderazgo escolar, conceptualizadas como "(...) las capacidades

conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados" (Mineduc, 2015, p. 32). De acuerdo con este marco, esas habilidades son proyectadas por el líder a través de las siguientes acciones: visión estratégica, trabajo en equipo, comunicación efectiva, capacidad de negociación, aprendizaje permanente, flexibilidad, empatía, sentido de autoeficacia, resiliencia.

Como referente que asocia estas habilidades a principios fundamentales de valores, el *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* es, sin lugar a dudas, un aporte importante a la Gestión Educativa, pues tributa nuevos contenidos al proceso de debate sobre esta disciplina en gestación.

8. Conclusiones

Durante su trayecto, la Gestión Educativa ha ido definiendo, construyendo y reconstruyendo su propia historia y delimitando su campo de estudio. No obstante, como disciplina reciente, aún tiene importantes desafíos pendientes.

Esos desafíos implican posibles rupturas epistemológicas respecto de la visión economicista que permeó su origen, sin que esto sugiera una desvalorización ni desconocimiento de los principios que permiten optimizar los recursos económicos, cuya consideración es indispensable para cualquier actividad humana. Nos parece que es posible una relación de complementariedad con la teoría económica, con sus principios, sin someter a su subordinación, la dimensión pedagógica de esta disciplina.

Nuestro planteamiento es que la Gestión Educativa necesita resignificarse, es decir, encontrar su verdadera razón de ser, su sentido. A nuestro modo de entender, ese sentido no es arbitrario, sino que debe responder a las complejidades de los procesos pedagógicos que definen el horizonte de la dimensión escolar de esa gestión. Ese es, a nuestro entender, el principal reto en el trayecto de configuración de esta disciplina.

Nuestra opinión es que, para lograr la visibilidad de esa dimensión pedagógica, se requiere un liderazgo distribuido que rompa el aislamiento que, tradicionalmente, ha caracterizado el ejercicio docente y que dinamice la cultura institucional en una perspectiva de mejora, enfocada en el aprendizaje de todos los sujetos educativos de la escuela y en articulación con la comunidad.

Ese liderazgo debe ser capaz de promover y velar por la calidad de los procesos de aprendizaje y de las prácticas pedagógicas de los docentes, coordinando la planificación del currículo y los espacios de reflexión necesarios para evaluar esa práctica y tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos. Es importante además que, en una visión prospectiva, pueda establecer articulaciones y diálogo con otras disciplinas que le confieran una mirada más amplia de la realidad que le corresponde estudiar y en la que se desarrolla.

Desde esas consideraciones, nos parece que aún, es un campo abierto para el debate de cara a las necesidades formativas para este siglo y para seguir generando los principios, teorías y enfoques que le permitan reconfigurar una identidad propia en función de las problemáticas que le dieron origen, así como de los desafíos actuales de la educación que se quiere para el siglo XXI.

Igualmente, para alcanzar las metas institucionales, resulta indispensable en los equipos directivos una actitud hermenéutica que permita hacer una lectura apropiada de las expe-

riencias pedagógicas y de los aprendizajes resultantes de la práctica, así como una perspectiva de desarrollo profesional *in situ* que potencie la incorporación de nuevos conocimientos y habilidades mediante la creación de comunidades de práctica.

Por último, es fundamental la realización de investigaciones que puedan dar cuenta de las experiencias de gestión exitosas y cuyos resultados contribuyan a producir conocimiento, generar teorías y delinear, con mayor pertinencia, la matriz disciplinar de la Gestión Educativa.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. (1992). *Documento de política. Educación Primaria*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. En *Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje*. Recuperado de https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/IV/Lideran%C3%A7as/Bolivar_LiderazgoparaelAprendizaje.pdf.
- Braslavsky, C. & Acosta, F. (2006). *La formación para la gestión y la política educativa. Conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: IIPE–Unesco.
- Carnoy, M. & De Moura, C. (1997). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Washington, DC: BID. Recuperado de <http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/364089.pdf>.
- Casassus, J. (1999). *Marcos conceptuales de la gestión educativa. En busca del sujeto*. Santiago de Chile: Unesco–Orealc.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/casassus_problemas.pdf.
- Cepal–Unesco. (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf.
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150–161.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón: Publicaciones MCEP.
- Galdames, S. & Rodríguez, S. (2010). Líderes educativos previos a cargos directivos: una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 51–64.

- García–Solarte, M. (2015). Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales. *Entramado*, 11(1), 60–79.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Henríquez, A. & Artiles, L. (2003). Escuela y gestión. En Unesco *Reinventar la escuela. ¿Qué Opciones? Reflexiones sobre el futuro de la educación dominicana*. (pp. 198–231). Santo Domingo: Centenario.
- López, J. (2010). Confianza: un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 85–106.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Oliveira, D. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En C. Vélaz & Vaillant, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 99–107). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Orealc–Unesco. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>.
- Orealc–Unesco. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al Tercer*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorando el liderazgo, Volumen 1: política y práctica*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>.
- Solano, W. & Campos, J. (2014). Hacia la construcción de un perfil para el docente del futuro. *Innovaciones Educativas*, 16(21), 85–107.
- Stoner, J., Freeman, E. & Gilbert, D. (2006). *Administración*. México DF: Pearson Educación.
- Talone, A. (2010). El desafío de la convivencia escolar: apostar por la escuela. En B. Toro & A. Talone (coords.). *Educación, valores y ciudadanía*. (pp. 155–169). Madrid: OEI/Fundación SM.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política. *Revista Prelac*, 1(0), 85–103.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de una cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista Prelac*, 1(0). Recuperado de <http://www.galeon.com/documentosmc/liderazgo.pdf>.

- Vaillant, D. (2014). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403S.pdf>.
- Waters, T., Marzano, R. J. & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research tells us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Recuperado de http://www.peecworks.org/peec/peec_research/I01795EFA.0/Marzano%20BalancedLeadership.pdf.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123–147.