

Prácticas de Liderazgo Distribuido en Contextos Vulnerables. Una Propuesta de Formación Inicial

Leadership Practices Distributed in Vulnerable Contexts. A Proposal for Initial Training

Corina Lusquiños

Universidad Autónoma de Madrid, España

Las prácticas del liderazgo distribuido contribuyen directamente a la construcción de capacidad en el personal de la escuela, e indirectamente al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Formar en estas prácticas a directivos y docentes continúa siendo un desafío. El Proyecto de Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) abordó la problemática como parte del ciclo de formación inicial de directivos de escuelas primarias y secundarias insertas en zonas de desventaja económica y diversidad cultural. Al finalizar el ciclo, los directivos participantes otorgaron altas calificaciones de valoración a los contenidos, herramientas y acciones aplicadas en sus escuelas para sentar las bases de un incipiente liderazgo distribuido y la futura conformación de una comunidad de aprendizaje.

Descriptor: Liderazgo escolar; Liderazgo distribuido; Mejora escolar; Comunidades profesionales de aprendizaje; Formación de directores.

Distributed leadership practices contribute directly to building capacity in school personnel and indirectly to the achievement of student learning. Training principals and teachers in these practices continues to be a challenge. The Project School Management for the Improvement of Learning (GEMA by its initials in Spanish) addressed the problem as part of the initial training cycle of principals of primary and secondary schools located in areas of economic disadvantage and cultural diversity. At the end of the cycle, the participating principals awarded high ratings to the content, tools and actions they got to apply in their schools, to lay the foundations of an emerging distributed leadership and the future conformation of a learning community.

Keywords: School leadership; Distributed Leadership; School improvement; Professional learning communities; Principal training.

Introducción

Las prácticas de liderazgo distribuido son definidas y promovidas conformando un estilo en sí mismo (DeFlaminis, Abdul-Jabbar y Yoak, 2016; Gronn, 2002; Harris, 2008; Spillane, 2017); pero también son reconocidas como propias del liderazgo escolar en general (Leithwood et al., 2009:97; Day 2010:3). Sin profundizar en la diversidad de conceptualizaciones y tipologías de prácticas válidas (Maureira, Moforte y González, 2014) el liderazgo distribuido puede concebirse, en términos de Bolam y otros, como “la relación lateral, más que vertical, de un grupo de personas que trabajan juntas en torno a metas comunes, como ‘una comunidad profesional de aprendizaje efectiva’” (Bolívar, 2010, p. 91).

Desde una perspectiva del liderazgo centrado en el aprendizaje, el foco está puesto en los estudiantes, su bienestar y sus logros (Day, 2010, p. 4), y el director es considerado la principal fuente de liderazgo (Day, 2010, p. 3). Ambas premisas permiten enmarcar las prácticas de liderazgo distribuido, y reconocerlas como medio imprescindible “para contribuir directamente a la construcción de capacidad académica e indirectamente al logro de los aprendizajes de los

estudiantes” (Heck y Hallinger, 2009, p. 684); incluso ser una característica importante de la planificación para la mejora de la escuela (Day et al., 2009, p. 31).

Sin embargo, las prácticas de liderazgo distribuido no constituyen un bien en sí mismo, intereses particulares o conflictos pueden llevar a apartarse de las metas. En estas condiciones, el rol del director se reafirma para velar por el foco prioritario. Las formas más coordinadas de distribución del liderazgo contribuyen mejor al logro de resultados académicos (Leithwood et al., 2009, p. 100; Harris, 2008, p. 52). Esto requiere que el director coordine las diferentes responsabilidades asignadas, que desarrolle capacidades en los seguidores (para ejercer el liderazgo), que supervise las actividades en las que otros miembros están al frente, y que proporcione el *feedback* adecuado cuando corresponde (Leithwood et al., 2009, p. 248). Sin embargo, la modalidad con la que el director desempeña este rol depende del grado de consolidación del equipo directivo y escolar (Heck y Hallinger, 2009, p. 662); y aun así, los patrones de distribución variarán según las características del líder, de sus seguidores, de las situaciones y del contexto (Spillane y Ortiz, 2017, p. 158).

La sucesión de beneficios que apareja el liderazgo distribuido hace impensable su no incorporación a cualquier concepción de liderazgo. Sin embargo, su concreción sostenida en la realidad cotidiana de la escuela exige una dinámica de interacciones en el equipo escolar y una capacidad de gestión del conocimiento y la información, que precisa de un abordaje específico de formación práctica, especialmente en contextos vulnerables. El objetivo de este artículo es, precisamente, presentar una modalidad simple de formación inicial de directivos en esta línea.

El contexto en el que se llevó a cabo la experiencia puede caracterizarse en dos niveles. El primero, a partir de las características de la zona de localización de las escuelas que puede describirse como de desventaja económica y diversidad cultural.

El segundo nivel, corresponde al propio sistema educativo, y este dado por las características de formación y acceso al cargo de directivos y docentes, lo que incluye a los participantes de la experiencia. La mayor parte de los directivos tienen formación docente no universitaria, y carecen de formación específica para desempeñar el cargo. La mayoría, también accede al cargo por antigüedad, no por concurso. Por otro lado, como criterio general, directivos y docentes eligen las escuelas en las que quieren desempeñarse, según un riguroso orden de trayectoria que se expresa oficialmente con un puntaje según su antigüedad, formación y capacitación. Esto hace que las escuelas con realidades más complejas, como las suburbanas o las más lejanas a centros poblados, resulten elegidas por quienes tienen una trayectoria profesional menor.

El procedimiento descrito de asignación de personal a los cargos, tiene como efecto la movilidad constante de directivos y docentes, en búsqueda de una potencial mejora de las condiciones de trabajo, que aumenta con el tamaño de la escuela y según la zona en la que se halla localizada. Todo ello, unido a una débil formación general y a una población escolar vulnerable, hace que los criterios organizacionales de trabajo y las interacciones del equipo escolar difícilmente superen el nivel operativo.

Como experiencia de intervención, el Proyecto de Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) incluye un ciclo básico de formación inicial de directores escolares; diseñado a partir de una propuesta marco para la conducción y gestión de la escuela con foco en los estudiantes y sus aprendizajes, que fue especialmente elaborada para escuelas que se hallan en zonas vulnerables. Este ciclo se implementó entre 2012 y 2017, en cuatro provincias de Argentina, y lo acreditaron 1.368 directivos a cargo de 1.483 escuelas primarias y secundarias a las que asistían 468.964 niños, niñas y adolescentes.

La propuesta que GEMA le hizo a todos los directivos participantes del proyecto es que aborden el ejercicio de su función: i. con foco en los estudiantes y sus aprendizajes; ii. con fortaleza en sus prácticas de conducción; y iii. con una gestión estratégica de la escuela. Estos bloques de contenido incluyen todas aquellas prácticas del liderazgo directivo que los estudios e investigaciones indican que influyen positivamente en los aprendizajes de los estudiantes (Day et al., 2010; Leithwood, 2009; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Murillo, 2007).

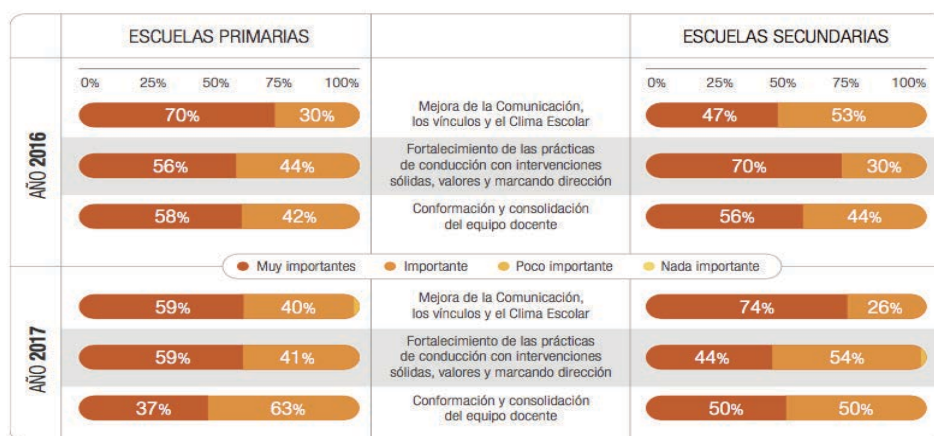
Es en el segundo bloque de contenidos en el que se aborda específicamente la conducción escolar, definida como el conjunto de prácticas de liderazgo, gestión y administración que se ejercen desde el cargo directivo (Lusquiños, 2018:29). En primera instancia, se aborda el fortalecimiento personal y de prácticas profesionales básicas del director teniendo en cuenta los requerimientos y responsabilidades del cargo, así como la exposición vincular y emocional que exige.

Una vez trabajada la faz individual, se avanza en prácticas que el director necesita poner en juego con el personal de la escuela. Estos grupos de prácticas, según sus efectos son:

- En primer lugar, conocer el perfil profesional del personal de la escuela y contribuir a su desarrollo. Este es el punto inicial de una de las funciones básicas del director que es “Desarrollar Personas” (Leithwood, 2009, p. 5; Day et al., 2009, p. 11). Los directores conocen poco el perfil profesional del personal, lo que hace que esto no sea tenido en cuenta a la hora de realizar su asignación a cursos o grados; de brindar oportunidades de diseño de proyectos específicos o de colaboración en ellos; o de liderar ofertas de capacitación o de participación en ellas. Este punto se trabaja con un relevamiento y registro de los perfiles del personal de la escuela, con una modalidad que permite la rápida consulta cotidiana.
- En segundo lugar, se aborda la construcción y el cuidado de las interacciones en la escuela; la autorregulación emocional y empatía, así como el contenido, intencionalidad y modalidad de las mismas, para contribuir a la necesaria construcción de confianza y a la generación de la red vincular sobre la que circula el trabajo. Atender a la construcción de esta red, en forma inclusiva, permite sentar las bases para construir una cultura colaborativa (Leithwood, 2009:6; Weinstein y Muñoz, 2012, p. 267). Este punto se trabaja a partir de la reflexión dinámica sobre las interacciones en la escuela, y como incluir su visibilización y fortalecimiento dentro del área de trabajo del director.
- En tercer lugar, se aborda la distribución del trabajo, que permite no solo estructurar una organización que lo facilite, sino “gestionar el talento” del personal, aprovechando sus capacidades, intereses e iniciativas. Se considera el concepto de distribución planificada del liderazgo (Leithwood, 2009, p. 100), tomando dos atributos mínimos, la capacidad y el interés de las personas por llevar adelante una actividad. Este punto se trabaja con una grilla de distribución real del trabajo en la escuela, su análisis y revisión teniendo en cuenta el registro de perfiles elaborado en el primer punto.

A partir de la integración de estos puntos es que se trabaja la relación del director con la coordinación de la gestión del conocimiento y la información, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional de los docentes; a partir del cual se fortalece cada docente individualmente, el equipo y la cultura escolar. Luego de completar el trabajo sobre las prácticas relacionadas con la conformación del equipo, se abordan las prácticas específicas de marcar rumbo y construir sentido. La intervención a través del ciclo de capacitación y aplicación en la escuela con apoyo y seguimiento del equipo experto, se evaluó empleando el Modelo de Kirkpatrick. Los resultados alcanzados en los últimos dos años, específicamente en este bloque de contenidos (Categorías:

Mejora de la comunicación, vínculos y clima escolar; y conformación del equipo docente) y a nivel de satisfacción de los participantes, fueron los siguientes:

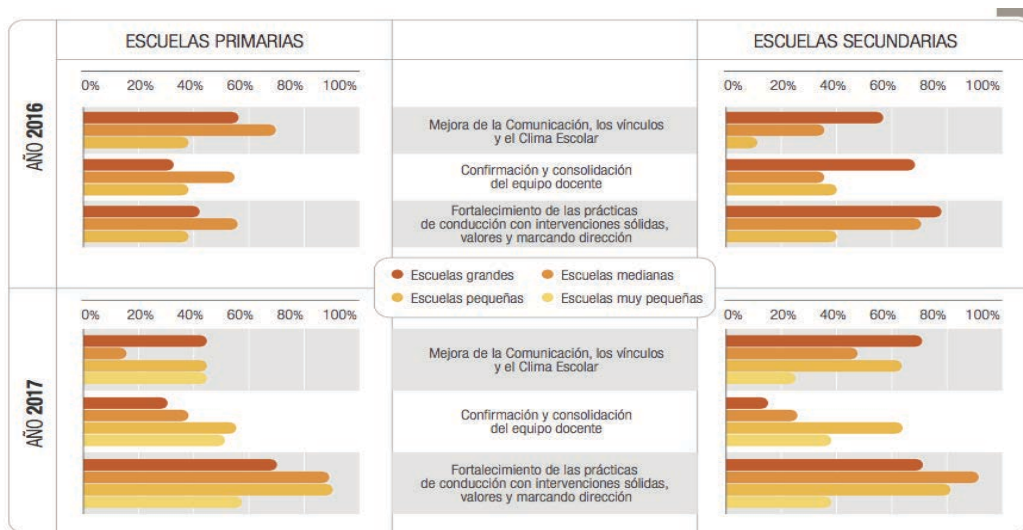


Nota: En 2016 el universo refiere a datos obtenidos de los cuestionarios/planillas de registro a 40 directivos de nivel primario y 80 del nivel secundario. En 2017 el universo refiere a datos obtenidos de los cuestionarios/planillas de registro a 70 directivos de nivel primario y 58 del nivel secundario.
Fuente: Respuestas de los directivos al cuestionario final de la propuesta GEMA. 2016-2017.

Figura 1. Valoración de estrategias para la conducción por parte de los directivos participantes. Nivel primario y secundario. Años 2016 y 2017

Fuente: Respuesta de los directivos al cuestionario final de la propuesta GEMA. 2016-2017.

Todas las líneas de trabajo tuvieron alto nivel de valoración. En el año 2016, los directores de nivel primario valoraron más frecuentemente las prácticas de mejora en la comunicación, los vínculos y el clima escolar (70%); mientras que en el 2017, los directores de ambos niveles mostraron especial interés por estas prácticas (NP: 59% - NS: 74%) (figura 1).



Nota 1: Indicador representado: Porcentaje de directivos que consideraron "muy importantes" cada uno de los aspectos mencionados.

Nota 2: En 2017 participaron escuelas con escasa cantidad de estudiantes, por tal motivo, para este año, se incorpora la categoría "muy pequeña".

Figura 2. Valoración de estrategias para la conducción por parte de los directivos participantes, según tamaño de la escuela a cargo. Nivel primario y secundario. Años 2016 y 2017

Fuente: Respuesta de los directivos al cuestionario final de la propuesta GEMA. 2016-2017.

La valoración de estos aspectos tuvo algunas variaciones asociadas al tamaño de la escuela. En el 2017, los directores de las escuelas secundarias de mayor tamaño ponen más énfasis en valoración de la propuesta orientada a la mejora de la comunicación, los vínculos y el clima escolar. En cambio, la conformación y consolidación del equipo docente fue más valorada en las escuelas pequeñas, tendencia observada en ambos niveles. Al observar el 2016 se reconoce que estas tendencias fueron diferentes: en el nivel secundario todos los ejes son valorados con mayor frecuencia por las escuelas de mayor tamaño; lo que significó un importante hallazgo, ante la complejidad que presenta este tipo de escuelas.

Las formaciones en estos grupos de prácticas fueron altamente valoradas por los directivos participantes, lo que indica que constituyen un aporte a su acervo profesional. Las variaciones, en general, responden a la necesidad o demanda de formación del director en la temática específica, según su propia trayectoria, las características de la escuela, o la situación coyuntural que esté transitando en ella.

A partir de la experiencia de intervención en el contexto descrito es factible afirmar que prácticas básicas de liderazgo distribuido son factibles de ser enseñadas; tanto como valoradas, aprendidas y aplicadas, con apoyo y seguimiento, en las escuelas, más allá de las características del contexto y el nivel de formación de los directivos. En términos de fortalezas, se puede reconocer el contenido y la metodología asociada que motivó a los directivos participantes a valorar las prácticas, apropiárselas y aplicarlas en la escuela. Por otro lado, dos son las debilidades de la intervención, la primera, es la falta de continuidad en el trabajo con el grupo; se reconoce que, sin un apoyo sostenido, muy probablemente se diluyan o estancuen en su evolución. La segunda, producto de esta primera, es la falta de una medición de impacto.

El liderazgo centrado en el aprendizaje impregna el discurso en el terreno del sistema educativo, pero está lejos de convertirse en realidad, especialmente en escuelas de contextos vulnerables. El camino a recorrer hasta lograr una comunidad de aprendizaje es largo y complejo, pero la formación del director en esta línea resulta estratégica, en tanto pueda constituirse en ejemplo, promotor y sostén de este proceso progresivo de cambio.

Referencias

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, K., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: University of Nottingham.
- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- DeFlaminis, J., Abdul-Jabbar, M. y Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools. A practical guide for learning and improvement*. Londres: Routledge.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge.
- Heck, R. y Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Association*, 46, 659-671.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Lusquiños, C. (2018). *Gestión escolar para la mejora de los aprendizajes. Una experiencia de formación de directores*. Buenos Aires: Unicef.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, XXXVI (146), art. 5.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 153-176). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *Qué sabemos sobre los directores de Escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile.