Universidad de
SanAndrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Funciones de los directivos escolares en Argentina y en Chile: un estudio comparado

Victoria Sofía D'Agostino

Legajo: 23.094

Director: Jason Beech

Buenos Aires, marzo 2019

Índice

Resumen académico 1
Introducción 2
Objetivos 4
Metodología 4
Selección de los casos 4
Documentos analizados 5
Procedimientos para el análisis 6
Estructura del estudio 7
Estado del arte 8
Estudios comparados sobre dirección escolar 9
Estudios sobre liderazgo escolar en Argentina 17
Estudio sobre Liderazgo Escolar en Chile 22
A modo de cierre 29
Marco teórico 30
Las funciones de los directivos escolares 30
Liderazgo transformacional 31
Liderazgo distribuido 32
Liderazgo pedagógico y liderazgo centrado en el aprendizaje 34
Definición de funciones de los directivos escolares en distintos países 37
Tensiones para la definición de funciones 38
Marco teórico adoptado 39
Análisis: las funciones de los directivos escolares en Argentina y Chile 42
1. Descripcion contextual 43
2. Marco normativo 46
3. Cantidad de funciones asignadas a los directivos escolares 51
4. Funciones asignadas a los directivos escolares 57
Gestión estratégica y de resultados 58
Gestión pedagógica 62
Gestión administrativa y de recursos 71
Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar 75
Generación de las condiciones organizacionales 82
A modo de cierre 89

Universidad de San Andrés

Conclusiones 91
Bibliografía 96

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Resumen académico

El presente trabajo se propone indagar de manera comparada en las funciones que cuatro jurisdicciones de Argentina (Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Jujuy y Río Negro) y Chile les asignan a los directivos escolares en sus normativas. Particularmente, se examinan qué funciones específicas se les otorga a los directivos escolares, en qué tipo de normativa están plasmadas y la cantidad de funciones que se incluyen. Las principales conclusiones arribadas indican que si bien ambos países le otorgan particular importancia al rol pedagógico del directivo escolar, en Argentina se le brinda significativamente mayor importancia a las funciones administrativas y de generación de las condiciones organizacionales que en Chile. En este último, el foco está puesto en el logro de aprendizaje de los estudiantes, la gestión estratégica y de resultados y la gestión de la convivencia y la participación. A su vez, la normativa chilena, a diferencia de la argentina, pareciera alinearse de manera consistente con los desarrollos teóricos actuales sobre el rol de los directivos escolares. El tipo de normativa en la que se especifican las funciones también constituye una diferencia importante entre ambos países: mientras que en Argentina se especifican a modo de listados de funciones con poco detalle, en Chile están ampliamente detalladas en estándares organizados en dimensiones y distintos niveles de logro.

Universidad de SanAndrés

Introducción

Distintas investigaciones alrededor del mundo demuestran que el rol del director escolar es central para el aprendizaje de los alumnos (Hallinger y Heck, 1998; Marzano, Waters y McNulty, 2005; Robinson, 2007; Waters, Marzano y McNulty, 2003), ubicándose en segundo lugar de influencia luego de la ejercida por la enseñanza en el aula (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Según Hallinger y Heck (1998), referentes en el campo de la investigación sobre liderazgo escolar y su impacto en el aprendizaje, el efecto de los directivos actúa de modo indirecto, mediado por otras personas, eventos y factores organizacionales tales como los docentes, las prácticas del aula y el clima institucional. En este sentido, el rol fundamental del directivo escolar es fortalecer la motivación de los docentes a su cargo, su compromiso y las condiciones de trabajo de la institución (Leithwood et al., 2008).

Complementariamente al desarrollo de este campo de investigación, en el plano político, distintos países alrededor del mundo han comenzado a prestar atención a la función directivo como una manera de mejorar la calidad de los sistemas educativos. Pont, Nusche y Moorman (2008) identifican cuatro ámbitos de desarrollo de las políticas educativas llevadas a cabo por países de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) que apuntaron a fortalecer el rol de los directivos escolar: redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar de habilidades para un liderazgo escolar efectivo, y convertir al liderazgo escolar en una profesión atractiva. Dentro del primer ámbito, la redefinición de las responsabilidades del liderazgo escolar, a modo de ejemplo puede citarse los casos de Australia Occidental, los Países Bajos, Inglaterra, Escocia y el Estado de Connecticut, entre otros, quienes definieron estándares para los directivos escolares. En el segundo ámbito, la distribución de liderazgo escolar, los casos de Nueva Zelanda, Inglaterra, Irlanda del Norte y Flandes (Bélgica) pueden resultar ilustrativos en tanto implementan distintas estrategias para lograr que los docentes cumplan roles de liderazgo al interior de las instituciones educativas. En el tercer ámbito, el desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar efectivo, pueden encontrarse múltiples ejemplos de acuerdo a la etapa de la carrera directiva en la que se ofrece formación específica para el rol directivo. Inglaterra, Finlandia, Irlanda del Norte, Israel y

Eslovenia, por ejemplo, proveen instancias de formación a lo largo de toda la carrera profesional del director escolar: formación de pre-servicio, inducción y en servicio. Algunos países también crearon agencias o instituciones especializadas encargadas de la formación en el rol directivo. Finalmente, en el cuarto ámbito, el convertir al rol directivo en una profesión atractiva, representa aún hoy un desafío en muchos países. Los Países Bajos han optado por una solución innovadora al problema: implementaron estrategias para atraer líderes de profesiones ajenas a la educación para desempeñarse como directivos escolares. En América Latina también se observan cambios y mejoras en dirección a fortalecer el liderazgo directivo. "Las iniciativas gubernamentales en curso están centradas en potenciar la atracción del rol directivo, redefinir las responsabilidades y atribuciones directivas, y profesionalizar los procesos de selección y reclutamiento (UNESCO-OREALC, 2014; Weinstein y Hernández, 2014)" (Weinstein, Hernández, Cuellar y Flessa, 2014).

Este trabajo se enfoca en el primer ámbito de desarrollo de política educativa para el fortalecimiento del rol directivo antes descripto: la definición de las responsabilidades de los directivos escolares. La importancia de estudiar este aspecto de la política educativa radica en que "Mejorar las defniciones de las responsabilidades esenciales de liderazgo puede proporcionar una base frme para la profesión y constituir un punto clave de referencia, tanto para quienes piensan entrar a formar parte de la profesión como para aquellos encargados de su selección, formación y evaluación" (Pont et. al., 2008, p. 42). En este marco, un primer paso el fortalecimiento de los directores escolares es gestar normativa específica que defina cuáles son las funciones centrales de quienes desempeñan el rol de directivo escolar.

En el presente trabajo se analizará comparativamente de qué manera la normativa de dos países de América Latina, Argentina y Chile, definen las funciones de los directivos escolares, haciendo foco en el tipo de normativa en el que se especifican, la cantidad de funciones que se le otorgan a los directivos y, particularmente, cuáles son las funciones concretas que se le asignan. Se pretende que este trabajo signifique un aporte al corpus de investigación sobre liderazgo educativo en América Latina, que, como indican diversos

Universidad de San Andrés

autores, ha sido escasamente estudiado por la investigación especializada (Avalos, 2011; Vaillant, 2011; Weinstein y Hernández, 2014).

Objetivos

El objetivo general del presente trabajo es comparar las funciones que se asignan a los directivos escolares en las normativas de Argentina y Chile. Los objetivos específicos son:

1. Describir y comparar el tipo de normativa en la que se especifican las funciones para los directivos escolares en Argentina y en Chile.
2. Analizar comparativamente la cantidad de funciones que se le asignan a los directivos escolares en Argentina y en Chile.
3. Analizar comparativamente el tipo de funciones que se le asignan a los directivos escolares en Argentina y en Chile.

Metodología

Selección de los casos

Para el presente trabajo comparativo se han seleccionado dos países de América Latina, Argentina y Chile, que poseen sistemas educativos con características ampliamente diferentes.

En Argentina, por ser un país federal, la educación es jurisdicción de los gobiernos de las distintas provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El rol del gobierno nacional en la materia es trazar las líneas generales y el marco de la política educativa, con el propósito de consolidar la unidad nacional pero respetando las particularidades provinciales y locales (Ley N° 26.206, 2006, artículo 5°). Por los límites del presente trabajo se procedió a seleccionar algunas provincias en las que profundizar el análisis. La selección estuvo guiada por dos criterios: primero, la búsqueda de "casos interesantes", es decir, aquellas jurisdicciones que presentan algún tipo de innovación o políticas específicas en relación al fortalecimiento del rol directivo; y, segundo, por la intención de cierta representatividad regional. Por ello se seleccionaron a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Córdoba, Jujuy y Río Negro. Debido a la ausencia de exhaustividad en el análisis de las jurisdicciones del país, no se puede generalizar las conclusiones arribadas a la totalidad del

país. Cabe aclarar que durante el análisis al mencionar "Argentina" se hace referencia a las jurisdicciones seleccionadas y no a la totalidad del territorio nacional.

En este sentido, debido a las diferencias presentes entre las jurisdicciones, el presente trabajo no solo tendrá un carácter comparativo entre los dos países sino que también al interior de Argentina se marcarán las similitudes y diferencias entre las jurisdicciones analizadas.

El caso de chile fue seleccionado por ser uno de los países de la región latinoamericana que recientemente ha puesto el foco en fortalecer rol directivo a partir de la implementación de una serie de políticas públicas (Weinstein y Hernández, 2016).

Documentos analizados

Para el presente estudio se analizan las normativas que regulan o establecen las funciones que deben cumplir los directivos escolares. En Argentina, particularmente, se indaga sobre los reglamentos escolares o reglamento general de escuelas, el cual es un documento normativo jurisdiccional destinado a organizar la vida escolar de las instituciones educativas y en los que se incluyen las funciones que deben cumplir los directivos escolares. Algunas jurisdicciones poseen reglamentos diferenciados por nivel educativo, otras poseen un único reglamento general y un tercer grupo de provincias posee un reglamento general y reglamentos particulares por nivel. En los casos en los que la provincia posee reglamentos generales, se procedió a analizar este documento (Córdoba, Jujuy y Río Negro), mientras que, en la Ciudad de Buenos Aires, al estar dividido por nivel educativo y modalidad, se analizó el reglamento del nivel primario.

En Chile se analizan los "Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores" (2014), los cuales se enmarcan en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, el cual es instituido en la "Ley General de Educación" (ley 20.370 del año 2009) y en la ley que establece el "Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización" (ley 20.529 del año 2011).

Universidad de San Andrés

Los Estándares de Desempeño (2014), se proponen constituirse como un marco orientador de las buenas prácticas de gestión educativa y, a la vez, funcionar como la base necesaria para llevar adelante una evaluación de desempeño de los establecimientos, la Evaluación Indicativa de Desempeño, conducida por la Agencia de Calidad de la Educación. El sentido de "Indicativos" implica que no son obligatorios y por lo tanto, su incumplimiento no es sancionado. Dentro de un sistema de aseguramiento de la calidad en el que se responsabiliza a los establecimientos por el logro de ciertos logros educativos (establecidos en los "Estándares de Aprendizaje" y "Otros Indicadores de Calidad"), es necesario que las instituciones educativas cuenten con cierta autonomía y control sobre sus procesos de gestión. Es así que los establecimientos tienen libertad para actuar en consonancia con los Estándares y seguir las recomendaciones efectuadas a partir de la evaluación indicativa de desempeño.

Procedimientos para el análisis

El Estado del arte y el Marco teórico del presente trabajo se elaboraron a partir de la búsqueda y sistematización de artículos de revistas, libros y documentos de agencias internacionales. Las principales fuentes de los artículos citados están constituidas por las bases de datos bibliográficas SciELO, ERIC, Taylor & Francis, Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) como así también páginas oficiales de distintas organizaciones (OCDE, CIPPEC, entre otras).

El capítulo de "Análisis" se elaboró a través de distintas estrategias de acuerdo al objetivo específico que se buscaba abordar. Para concretar los objetivos específicos dos y tres del presente trabajo, es decir, analizar comparativamente la cantidad de funciones otorgadas a los directivos escolares y el tipo de función que se le asigna en Argentina y Chile, se utilizó la categorización adoptada en "El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región" (UNESCO, 2014). Estas dimensiones y funciones fueron organizadas en forma de matriz de doble entrada, en el que las filas la representaban las funciones, y las columnas, las provincias de Argentina y Chile. Luego se procedió a ordenar todas las funciones especificadas en las normativas dentro de la matriz ya construida. A su vez, dentro de la matriz se especificó a qué la figura se le

asigna la función, ya sea al equipo directivo, al director escolar, al vicedirector, al secretario, o al establecimiento (únicamente en caso chileno).

Estructura del estudio

Este trabajo se organiza en cuatro capítulos más a continuación del presente. El primero, el Estado del Arte, organiza y sistematiza las principales investigaciones sobre las políticas educativas dirigidas al fortalecimiento del rol directivo en América Latina. Se divide en tres apartados: el primero se enfoca en los estudios comparados sobre dirección escolar; el segundo se centra en la investigación relativa a este tipo de políticas en Argentina; y el tercero, en la investigación referida a Chile.

El segundo capítulo, el Marco Teórico, se analizan los distintos desarrollos teóricos que dieron lugar a definiciones sobre qué funciones deben cumplir los directivos escolares. Así, se profundiza en las nociones de "Liderazgo transformacional", "Liderazgo distribuido" y "Liderazgo pedagógico o centrado en el aprendizaje", y sus implicancias para la definición, a nivel político y central, de las funciones que deben cumplir los directivos de un sistema educativo.

En el tercer capítulo, "Las funciones de los directivos escolares en Argentina y Chile", se desarrolla el análisis propiamente dicho de las normativas de ambos países en las que se especifican las tareas a cumplir por las personas que ocupan el rol directivo. En estas páginas se desarrollan los análisis comparativos enunciados en los objetivos del trabajo, dedicando un apartado a cada objetivo: el análisis del marco normativo, de la cantidad de funciones asignadas a los directivos y de las funciones específicas que se les otorgan a los directivos en cada país.

Finalmente, el trabajo culmina con un capítulo destinado a sintetizar los principales hallazgos y conclusiones arribadas a partir del análisis realizado.

Universidad de San Andrés
QUAERERE VERUM

Estado del arte

La proliferación de estudios sobre la gestión escolar y el rol directivo ha cobrado fuerza en los últimos años a nivel mundial. Los directivos escolares comenzaron a estar en la mira de las políticas públicas por el reconocimiento de su importancia para el logro de aprendizajes de los alumnos. En esta misma dirección, distintos investigadores y agencias internacionales han procurado comprender aspectos del liderazgo escolar tanto a nivel de las políticas públicas como a nivel de la gestión situada en la escuela. Si bien el estudio sobre el tema se ha concentrado principalmente en países anglosajones desarrollados (Oplatka, 2004), el interés por los países no anglosajones ha emergido recientemente en los estudios comparados (Hallinger y Huber, 2012).

Este capítulo se propone recopilar y analizar las distintas publicaciones que tienen como foco el análisis sobre el rol de los directivos escolares de América Latina, particularmente de Chile y Argentina. Sistematiza artículos y estudios que tratan sobre el rol directivo, ya sea desde una mirada de las políticas públicas y normativas o de las prácticas cotidianas que cumplen en el ejercicio de su rol. Se presenta organizado en tres grandes apartados: los estudios comparados sobre directores escolares en América Latina, estudios sobre dirección escolar en Argentina y estudios sobre dirección escolar en Chile.

La sistematización de estos trabajos permite identificar distintas líneas de desarrollo en la investigación: análisis de políticas públicas ya sea desde una mirada integral o enfocada en aspectos específicos, análisis cuantitativos destinados a establecer la relación entre la gestión directiva y el aprendizaje de los alumnos, análisis cuantitativos de descripción del perfil de los directores, y finalmente análisis cualitativos destinados a indagar sobre las representaciones de quienes ocupan este rol. Este espectro de estudios no se distribuye de manera similar en los distintos países. Es así que los análisis de las políticas públicas y aquellos que buscan determinar la relación entre el rol directivo y el aprendizaje de los alumnos predominan en la investigación enfocada en Chile como así también en los análisis comparados. En Argentina, por el contrario, la investigación, aunque poco desarrollada, parece seguir un camino diferente: los estudios relativos a políticas públicas son escasos y no se observan desarrollos destinados a determinar la relación entre las prácticas de

liderazgo y el aprendizaje de los alumnos; la mayoría de los estudios se enfocan en explorar las representaciones de los directivos escolares.

Estudios comparados sobre dirección escolar

Este apartado reseña los estudios más importantes sobre el rol directivo que adoptan una mirada comparada entre distintos países. Si bien el foco estará puesto en los estudios centrados en países de América Latina, se incluyen dos publicaciones de OCDE, "Mejorar el Liderazgo Escolar" (2008) y "Learning standards, teaching standards and standards for School Principals" (2013) que analizan algunos países pertenecientes a esta organización y que, por su importancia, se ha decidido reseñar en este capítulo. En total se analizaron catorce publicaciones: ocho artículos académicos, ya sea publicados en revistas especializadas o como capítulos de libros; y seis publicaciones de organismos internacionales. A continuación se detallan los estudios incluidos en el presente apartado:

- Anderson, J. (2008). Principals' role and public primary schools' effectiveness in four Latin American Cities. The University of Chicago.
- Hernández, M., Cuéllar, C., y Flessa, J. (2014). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la region.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., y Jackson, A. (2006). Standards for school leadership: A critical review of the literature.
- Louise, S. y Julie, T. (2011). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo: Herramientas de trabajo. OECD Publishing.
- Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. y Weinstein, J. (2012). Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. Ministerio de Educación de Chile.
- Murillo Torrecilla, J. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. Revista de Educación, 361.
- OECD (2013), "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", OECD Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en

Universidad de San Andrés

- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (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.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. Revista Iberoamericana de educación, 69 (1), 23-46.
- Pont, B., Nusche, D., Hopkins, D. (2008). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y Práctica. OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 2: Casos de estudio sobre el liderazgo sistémico. OECD Publishing.
- Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En J. MacBeath &T. Townsend (Eds.), International handbook of leadership for learning (pp. 571- 585). Netherlands: Springer.Weinstein, J.
- Weinstein, J., y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. Psicoperspectivas, 13(3), 52-68.
- Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2016). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America, International Journal of Leadership in Education, 19:3, 241-263, DOI: 10.1080/13603124.2015.1020344.

A partir de la sistematización de los estudios se pueden distinguir dos grandes tipos de análisis dentro de los estudios comparados: por un lado, aquellos que indagan en las políticas y normativas referidas a los directores en distintos países; por otro lado, aquellos enfocados en determinar la influencia del rol del director sobre el aprendizaje de los alumnos. A continuación se explorarán los principales desarrollos y conclusiones de cada una de las líneas identificadas.

Los estudios sobre las políticas públicas dirigidas al rol directivo analizan distintos aspectos. Primero se describirán las conclusiones de los estudios que se analizan integralmente las políticas dirigidas al fortalecimiento del rol directivo; a continuación, se

reseñarán las conclusiones de los estudios que se enfocan en aspectos específicos del rol directivo, particularmente, la definición de estándares y la formación de los directivos.

Una serie de estudios no enfoca su mirada en un aspecto particular de las políticas dirigidas a fortalecer el rol directivo, sino que analiza en conjunto de aspectos y su relación: la institucionalidad de las políticas públicas y el grado de organización y participación de los directivos (UNESCO, 2014), las funciones, atribuciones y estándares de desempeño de los directivos escolares (UNESCO, 2014; Pont, Nusche, Hopkins, 2008; Weinstein y Hernández, 2014; Weinstein y Hernández, 2016), las políticas y los procesos de selección (UNESCO, 2014; Weinstein y Hernandez, 2014), la evaluación de los directivos (UNESCO, 2014; Weinstein y Hernandez, 2014; Weinstein y Hernandez, 2016), el estatus y las condiciones de trabajo, incluyendo la carrera directiva, la dedicación a la función directiva, la duración de ésta, la estructura de remuneraciones y el atractivo del cargo directivo (UNESCO, 2014; Weinstein y Hernandez, 2014; Weinstein y Hernandez, 2016; Pont, Nusche, Hopkins, 2008); las políticas de formación de los directores y su grado de institucionalidad (UNESCO, 2014; Weinstein y Hernandez, 2014; Weinstein y Hernandez, 2016; Pont, Nusche, Hopkins, 2008;), y el equipo de trabajo directivo (Weinstein y Hernandez, 2014, Weinstein y Hernandez, 2016).

La principal conclusión de las investigaciones es que los sistemas estudiados presentan distintos niveles de avance en relación a la potenciación del liderazgo escolar a través de la política pública, siendo Chile (Weinstein y Hernandez, 2014, Weinstein y Hernandez, 2016, UNESCO, 2014) y Colombia (UNESCO, 2014) los más avanzados y Argentina quien presenta un mayor grado de retraso (UNESCO, 2014). Chile revela una posición avanzada respecto de sus pares latinoamericanos en relación a las políticas educativas dirigidas al rol directivo, debido a que las distintas políticas implementadas en el país han buscado afectar la mayoría de las dimensiones del liderazgo escolar. Particularmente, en este país las políticas estuvieron orientadas a la fijación de estándares, la precisión de la función directiva con foco en el liderazgo pedagógico, la profesionalización de la selección, la evaluación de los directores, la entrega de atribuciones a los directores en materia de gestión del personal a su cargo y la mejora en los salarios (Weinstein y Hernandez, 2014).

Universidad de San Andrés

En todos los sistemas educativos estudiados por Weinstein y Hernández (2014 y 2016) (Ceará-Brasil, Colombia, Ecuador, México, República Dominicana y Perú), a excepción de Argentina, se comenzaron a introducir políticas dirigidas al fortalecimiento del rol directivo. No obstante, también se observa que este desarrollo ocurre únicamente en algunas de las dimensiones estudiadas. Las dimensiones más retrasadas son la autonomía de los directores para la selección y permanencia de los docentes en las escuelas que dirigen, la oferta de capacitación y las condiciones laborales de los directivos. No obstante, si bien se verifican ciertos avances en relación a las políticas educativas que apuntan al fortalecimiento del rol directivo, también se observan dificultades similares en los países estudiados. En general, las políticas adolecen de una falta de coherencia interna, debido a la ausencia de articulación entre éstas, y de coherencia externa, por su desconexión con políticas más amplias que otorguen mayor autonomía a las escuelas. Otras limitaciones comunes son que las políticas implementadas se dirigen únicamente a los directores de sector de gestión estatal, no distinguen entre distintos contextos de implementación y no poseen información sobre la situación, las necesidades y expectativas de los directores. A partir de este análisis, se concluye que las políticas enfocadas en fortalecer el rol directivo deben tener en cuenta el contexto, la historia y la cultura escolar presente en los países de Latinoamérica, no siendo aconsejable introducir "recetas" importadas de otros sistemas educativos (Weinstein y Hernández, 2014; Weinstein y Hernández, 2016).

Un grupo de estudios se enfocan en un aspecto particular de la política educativa dirigida a fortalecer el rol directivo. La implementación de estándares para directivos escolares es uno de los aspectos sobre los que más se profundiza desde la investigación comparada (Ingvarson et. al, 2006; OCDE, 2013). Estos estudios se centran particularmente en analizar los propósitos de los estándares, el desarrollo, los contenidos y la aplicación e implementación. En relación a los propósitos, en la mayoría de los países analizados los estándares son concebidos como una herramienta para mejorar la calidad de la educación. Ahora bien, una vez definido este propósito general, existe, entre los países estudiados, cierta variabilidad en cuanto a los objetivos más específicos que persiguen. Entre éstos encontramos, la especificación de la función del director escolar, clarificando y alineando las expectativas sobre el rol directivo y marcando los límites sobre sus atribuciones; la orientación para el desarrollo profesional, lo cual puede ocurrir a través brindar

recomendaciones para el desarrollo profesional o a través de formas más prescriptivas y estructuradas de formación; la definición de los criterios para la evaluación del desempeño directivo y, por último, orientar la selección de los directores escolares.

Un segundo punto que se analizan en relación a la definición de los estándares es el grado de precisión de éstos y el formato en que están expresados (OCDE, 2013). En general, los estándares para directivos en los países estudiados, suelen ser menos específicos que los estándares para docentes o para el aprendizaje. A su vez, en general están estructurados de forma similar basándose en áreas claves o en ciertas dimensiones. Chile es mencionado como uno de los países en el que los estándares están definidos de una forma más compleja dado que cada práctica o indicador es operacionalizado en una serie de descriptores.

Un tercer aspecto de indagación en relación a los estándares para directivos refiere a su contenido. Los distintos sistemas educativos estudiados por OCDE (2013) muestran cierta similitud pudiendo distinguirse cinco áreas o grandes temas: establecer una misión de guía, generar condiciones organizacionales, crear armonía en la escuela, desarrollarse a sí mismo y a otros, y la gestión pedagógica de la escuela. A su vez, se especifican ciertas características de conducta que refieren a cualidades que deben poseer los líderes para poder cumplir efectivamente su rol. Éstas pueden agruparse en: gestión flexible para el cambio, comunicación, valores y articular la teoría con la práctica.

Un cuarto aspecto de indagación en relación al desarrollo de estándares para los directivos escolares refiere a cómo es su proceso de construcción y cómo se implementan en las escuelas (OCDE, 2013).

Otro aspecto de la política educativa dirigida al rol directivo sobre el que se indaga en la investigación comparada refiere a la formación de los directivos escolares (UNESCO, 2014; Weinstein, Hernández, Cuella y Flessa, 2014). En ellos se describe, sistematiza y analiza de forma comparada distintos programas de formación. Las dimensiones que se consideran para el análisis son: antecedentes del programa, enfoque de liderazgo y objetivos formativos centrales, currículo y plan de estudios, metodologías de formación, reclutamiento, formación y perfil del staff de formadores de cada programa, reclutamiento y selección de participantes, articulación con la política de liderazgo directivo y las

Universidad de San Andrés

autoridades locales, vínculos interinstitucionales, monitoreo y evaluación permanente, evidencia de efectos e impacto del programa en los graduados. Las principales conclusiones de estos estudios revelan que, si bien las iniciativas de formación investigadas surgen de actores e instituciones, solo logran ampliar su cobertura gracias a la asociación con el sector público, lo cual da cuenta de la importancia de este vínculo para escalar la formación a dimensiones significativas para el sistema educativo. A su vez, el enfoque de la mayoría de los programas se alinea con una visión de un liderazgo pedagógico que se orienta hacia un trabajo transformador de los docentes como el principal motor para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Los contenidos de las formaciones analizadas combinan, en todos los casos, conocimientos teóricos con contenidos prácticos, enfocándose tanto en la dimensión individual como la relacional.

Un segundo tipo de estudio identificado abarca aquellos trabajos cuyo propósito es determinar aspectos del ejercicio del rol directivo que podrían estar incidiendo en los resultados de aprendizaje de los alumnos. La mayoría de estos estudios utiliza la metodología de análisis de factores asociados explotando los datos de evaluaciones internacionales de aprendizaje a gran escala (Anderson, 2008; Marfán, Pascual, Muñoz, González, Valenzuela y Weinstein, 2012, Murillo Torrecilla, 2013). Los tres estudios aquí analizados utilizan los datos obtenidos a partir de tres operativos de evaluación diferentes: el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) (Anderson, 2008), el Programa Internacional para la evaluación de estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) (Marfán et. al, 2012), y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) (Murillo Torrecilla, 2013). El primero y el tercero fueron implementados por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), mientras que el segundo pertenece a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Los estudios aquí analizados coinciden en concluir que el ejercicio de tareas relacionadas al rol pedagógico de los directivos puede asociarse positivamente al desempeño de los estudiantes, particularmente en su trabajo con los docentes y en la gestión del personal de su escuela. En este punto, el estudio “La distribución del tiempo de los directores y las

directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes" de Murillo Torrecilla (2013) concluye que existe una correlación entre los resultados de los alumnos y la proporción del tiempo dedicado a tareas de liderazgo pedagógico, entre las que se encuentran: "promoción y desarrollo de proyectos educativos, implementación y actualización del currículo, conducción y orientación de la enseñanza a impartir, supervisión, retroalimentación y evaluación del trabajo docente entre otros" (2013, p. 15). En esta misma dirección, Anderson en su estudio "Principals' role and public primary schools' effectiveness in four Latin American cities" (2008) indica que tanto el ambiente de la comunidad como el rol pedagógico de los directivos pueden asociarse a un mejor rendimiento de los estudiantes. A su vez, esta investigación argumenta que los altos resultados de aprendizaje de los estudiantes pueden vincularse a un énfasis en la evaluación de aprendizajes, la creación de un mejor ambiente de trabajo para los docentes y la promoción de eventos para la comunidad con una orientación académica. Por el contrario, las variables que se asocian a un desempeño bajo en lo alumnos son la falta de participación de los padres, una alta rotación docente y el foco del equipo directivo sobre la disciplina de los estudiantes. Finalmente, el estudio de Marfán et. al. "Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009" (2012), también indica la importancia de la gestión pedagógica en la tarea directiva para el logro de aprendizajes de los estudiantes. Según este último, las prácticas directivas que más afectan la tarea docente son el trabajo directo con los docentes en el aula, el monitoreo del trabajo de los alumnos y acciones tendientes a asegurar la coherencia de las acciones del establecimiento con los objetivos pedagógicos.

Otro punto sobre el que indagan de modo complementario dos de estos estudios es la dedicación de los directivos a tareas administrativas o burocráticas en contraposición a su rol pedagógico. En ambos se concluye que los directivos dedican poco tiempo a las tareas pedagógicas. El estudio de Marfán et. al. (2012) antes citado, a partir de un análisis de caso, esboza un perfil directivo alejado de la tarea pedagógica en tanto debe dividir sus funciones en diversas tareas. Este estudio propone una visión del directivo como "orquestador" de las distintas áreas en la escuela y la coordinación estratégica de recursos e iniciativas cuyo objetivo final es lograr el cumplimiento del proyecto educativo. Murillo (2013) analiza la distribución del tiempo entre las distintas funciones del directivo y

concluye que los directivos dedican más tiempo a tareas burocráticas que a tareas de liderazgo pedagógico, y que la existencia de factores como la edad del director, el tamaño de la escuela y la zona en la que se localiza pueden asociarse a esta distribución de su tiempo.

En relación a este último aspecto del análisis, se puede también mencionar al artículo de Vaillant "Improving and supporting principals´ leadership in Latin America" (2011) incluido dentro del libro "International Handbook of Leadership for Learning" editado por T. Townsend y J. McBeath. Su propósito es caracterizar a los sujetos que cumplen funciones directivas, incluyendo información demográfica, el nivel de su formación, las funciones de liderazgo pedagógico y su grado de autonomía. En línea con los estudios anteriores, la principal conclusión de la autora es que la mayoría de los directores ocupa un gran porcentaje de su tiempo en tareas administrativas y muy poco en liderar pedagógicamente la institución.

Esta recopilación de los estudios de corte comparada relativos al rol directivo en América Latina da cuenta de dos grandes líneas de indagación: por un lado, análisis que centran su atención en las políticas públicas que se desarrollan en la región; por otro lado, análisis que buscan detectar los aspectos del rol directivo que inciden en el aprendizaje de los alumnos. Ambos tipos de estudios comparten enfoques teóricos similares en los que subyace la importancia del liderazgo y del rol pedagógico de los directivos para el aprendizaje de los alumnos.

Entre los primeros estudios, se observa una coherencia en sus principales conclusiones: indican que los países de la región presentan diversos grados de avance en relación a la implementación de políticas públicas dirigidas a fortalecer el rol directivo y que se observa una desarticulación entre este tipo de iniciativas y políticas públicas educativas más amplias. A su vez, destacan que las dimensiones menos desarrolladas en la región en relación al rol directivo es su autonomía para la selección y permanencia de los docentes en las escuelas que dirigen, la oferta de capacitación y sus condiciones laborales. Centrando la mirada sobre los dos países que se estudiarán en profundidad en el presente trabajo, los

Universidad de SanAndrés

estudios reseñados indican que Chile se ubica entre los países de Latinoamérica que más grado de avance muestra en el desarrollo de las políticas educativas dirigidas a fortalecer el rol directivo, mientras que Argentina se encuentra entre los de menor desarrollo.

Los estudios enfocados en establecer la influencia del rol directivo en el aprendizaje de los alumnos destacan que su incidencia no es directa, sino que está mediada por el trabajo con los docentes, y que puede observarse una correlación entre los resultados de aprendizaje de los alumnos con el rol pedagógico ejercido por los directivos. A su vez, indican una baja dedicación a las tareas pedagógicas por parte de los directivos escolares.

Estudios sobre liderazgo escolar en Argentina

En Argentina, la investigación enfocada en el director de escuelas tiene poco desarrollo. Se observan, principalmente, tres líneas de indagación: primero, estudios sobre las políticas implementadas en las provincias respecto al rol directivo; segundo, estudios centrados en describir el perfil de los directores del país desde una mirada sociodemográfica; finalmente, estudios centrados en indagar las percepciones y concepciones de los directivos respecto a su rol. Encontramos tres tipos de publicaciones según su autoría: tres pertenecientes a niveles gubernamentales; tres publicadas por un mismo centro de investigación (CIPPEC); y cuatro publicadas por investigadores en revistas académicas. En total, se reseñan diez publicaciones:

- Aguerrondo, I., Lugo, M. y Schurmman, S. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina. En: Gairin Sallán, J., y Castro Ceacero, D. (2011) (Eds.) Competencias para el ejercicio de la dirección de institutciones educativas: Reflexiones y experiencias en Iberoamérica.
- DiNIECE (2008 a.) “El perfil de los directores de escuela en la Argentina”
- DiNIECE (2008 b.) “Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria”.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2005) El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio.

Universidad de San Andrés

- Manzione, M.A. (2010) La dirección y la supervisión escolar en Argentina: de gestores exitosos a pilares de la contención social. Investigación & Desarrollo, 18(1), 68-91.
- Manzione, M.A. (2011) La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. Cad. Cedes, 31 (83), 103-105.
- Mezzadra, F., y Bilbao, R. (2011 a.). Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. Buenos Aires: CIPPEC.
- Mezzadra, F y Bilbao, R. (2011 b.) Ideas para fortalecer los directores de escuelas, figuras claves en el proceso de aprendizaje. Buenos Aires: CIPPEC.
- Romero, C. (2017) Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina. En Coord. F. Javier Murillo (2017). *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación.* Madrid: RILME, 2017.
- Veleda, C. (2016) ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Buenos Aires: CIPPEC.

La primera línea de desarrollo de la investigación identificada, refiere a la indagación de las políticas públicas y la oferta de capacitación dirigidas al rol directivo. En ella encontramos tres publicaciones de Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), el capítulo "Competencias Para El Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas" del tercer informe de REDAGE, y el artículo "Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina" (2017) publicado por la Universidad Torcuato Di Tella.

Las distintas publicaciones indagan sobre tres aspectos de la política: los procesos para la selección y acceso al cargo directivo, la oferta de capacitación y formación para los directivos escolares, y las funciones otorgadas al rol.

En relación a los procesos para la selección y acceso al cargo directivo encontramos dos publicaciones de CIPPEC escritas por Mezzadra y Bilbao, "Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización" (2011 a.) y "Ideas para fortalecer los

directores de escuelas, figuras claves en el proceso de aprendizaje" (2011 b.), y el capítulo "Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina" escrito por Aguerrondo, Lugo y Schurmman. En los tres se describen y analizan los distintos procesos de selección para el cargo directivo presente en las provincias argentinas. Estos tienen en común estar compuestos por concursos de antecedentes y de oposición, con características similares entre sí, aunque algunas provincias han introducido modificaciones en el proceso de selección con el objetivo de mejorarlos. Los tres artículos presentan algunas sugerencias para la mejora de los procesos de selección: definir los lineamientos para una gestión pedagógica institucional, realizar concursos para una escuela particular, conformar jurados para cada escuela, que incluyan la participación de los docentes de la institución y de algún directivo del distrito escolar en el proceso de selección, definir los criterios para la selección de los candidatos, incorporar la observación de prácticas o la evaluación de la experiencia previa en proyectos educativos en el proceso de evaluación, fortalecer las competencias de los miembros de los jurados de selección, implementar un postítulo u otras opciones formativas sobre gestión pedagógica institucional, elaborar un programa para directores nóveles y, finalmente, la revalidación periódica del cargo (Mezzadra y Bilbao, 2011 a.; Mezzadra y Bilbao, 2011 b.).

Un segundo aspecto de la política sobre el que se profundiza en distintos artículos son las políticas y ofertas de formación de directivos. En el estudio llamado "¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela" (Veleda, 2016), publicado también por CIPPEC, se analizan quince programas de formación de directores escolares en el país implementados por actores no gubernamentales y gubernamentales. En el capítulo "Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina" (Aguerrondo, Lugo y Schurmman, 2011) se describe la oferta de formación a directores en el país, la cual se caracteriza por su desarticulación y desatención, "careciendo por completo de lineamientos normativos, especificaciones o requerimientos acerca de qué tipo de ofertas formativas se deberían promover, o qué tipo de formación inicial y/o continua deben recibir quienes ocupen este tipo de cargos" (2011, p.16).

Finalmente, un tercer aspecto presente en las investigaciones relativo a la política educativa sobre directivos escolares refiere a las funciones de los directores escolares. Podemos encontrar dos publicaciones que analizan brevemente este aspecto: "Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina" (Aguerrondo, Lugo y Schurmman, 2011) y "Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina" (Romero, 2017). Ambos estudios indican la falta de un marco normativo más actualizado que especifique los lineamientos, características y funciones que se esperan del rol directivo. En el segundo artículo, además, se concluye que existe una gran cantidad de funciones técnico-pedagógicas que no se condicen con los débiles mecanismos de selección y formación para el rol pedagógico, y que las condiciones institucionales, materiales y formativas no parecen permitir el desarrollo de este tipo de tareas.

Dentro de la segunda línea de desarrollo identificada, los estudios dirigidos a caracterizar el perfil del rol directivo, se encuentran dos publicaciones de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), "El perfil de los directores de escuela en la Argentina" (2008 a.) y "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria" (2008 b.) y un estudio dentro del marco del tercer informe de la REDAGE, "Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina" (2011) escrito por Aguerrondo, Lugo y Schurmman.

Los tres estudios utilizan los datos del Censo Nacional de Docentes (2004) y analizan las características sociodemográficas, el perfil de formación y las condiciones de trabajo de los directivos. En el primero se analiza separadamente el perfil de los directivos en función del nivel educativo en el que se desempeña, el sector de gestión en el que trabaja, y en comparación con los perfiles docentes del mismo nivel educativo de desempeño. Se indica que si bien la mayoría de los cargos directivos son ejercidos por mujeres, en el nivel medio se evidencia, a diferencia de lo que ocurre en otros niveles educativos, una mayor participación de varones en los cargos directivos que en los cargos frente al aula. Asimismo, el acceso al cargo directivo en los varones se realiza más tempranamente que en las mujeres. La edad promedio de los directores es de 48.1 años siendo la Ciudad de

Buenos Aires la jurisdicción donde se encuentra el plantel de directivos con mayor edad y las provincias de Santa Cruz y Tierra del Fuego aquellas con el plantel más joven. En cuanto a la formación del plantel directivo, el estudio indica que casi el 96% ha completado el nivel superior y casi el 92% cuenta con formación pedagógica siendo ambos atributos bastante uniformes a lo largo de las distintas jurisdicciones. A su vez, el 43,3% tiene formación universitaria, aunque con altas variaciones interjurisdiccionales.

La última línea de investigación identificada aborda las concepciones y representaciones de los directores escolares sobre distintos aspectos de su función: su rol pedagógico, sus prácticas y acciones en su tarea cotidiana y las reconfiguraciones de su rol a partir de un contexto desfavorable.

En el documento "El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio" (2005) publicado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación, se indaga de forma exploratoria cómo los directores escolares de la ciudad conciben y valoran las tareas vinculadas a la dimensión pedagógica. Con tal fin se realiza una exploración de fuentes documentales para conocer lo instituido por la normativa escolar respecto a las funciones de liderazgo pedagógico de los directivos, cargos de asesoramiento y coordinación. A su vez, se analizan entrevistas realizadas a tres directivos y encuestas aplicadas a una muestra de sesenta y tres escuelas. Las conclusiones de este estudio indican la presencia de nudos problemáticos que dificultan la construcción de un liderazgo pedagógico en el nivel medio. El principal obstaculizador es la falta de orientación y políticas de apoyo, la ausencia de documentos prescriptivos y orientativos del nivel medio en general y específicamente sobre la conducción pedagógica de las instituciones, lo cual posibilita la heterogeneidad de estructuras institucionales respecto a las coordinaciones departamentales.

El artículo "La dirección y la supervisión escolar en Argentina: de gestores exitosos a pilares de la contención social" (2010) de Manzione analiza las reconfiguraciones del rol directivo en Argentina en la década del 90 a partir de un contexto social donde crece la marginalidad de la infancia y se produce un declive de la capacidad instituyente de las escuelas y las familias. Es así que, según la autora, la escuela está asumiendo funciones tradicionalmente asignadas a las familias pero con el agravante de un profundo deterioro de

la alianza escuela-familia. En este panorama, el Estado invita a las organizaciones de la sociedad civil a trabajar en conjunto para atender a la población infantil vulnerable. A su vez, redefine el rol directivo desde la concepción de un gestor de escuelas inteligentes, competitivas y exitosas a una concepción de una gestión que permita actuar sobre la exclusión social.

La misma autora en el artículo "La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos" (2011) indaga en las experiencias profesionales de los directores de escuelas del país ante la situación de desigualdad social agravada a partir de la crisis 2001-2002 y que los interpela a cumplir nuevas funciones. Se sugiere que ante la falta de modelos prescriptivos, cada director desarrolla estrategias propias para actuar en contextos variables y "se ven obligados a construir por sí mismos el sentido de sus experiencias en el marco de la singularidad de cada institución, cuestión ésta que hace especialmente difícil la tarea de conducción" (2011, p. 112).

El recorrido por la investigación centrada en el rol directivo en Argentina da cuenta de un desarrollo que se aparta de las líneas de indagación de corte comparado de la región. Mientras que estas últimas se enfocan en la influencia del rol directivo sobre el aprendizaje de los alumnos y en la configuración de políticas públicas, en Argentina se observa un nulo desarrollo del primer tipo, y escaso del segundo. Los análisis de las políticas públicas focalizan su mirada sobre aspectos particulares de ésta, y no desarrollan análisis integrales sobre las distintas dimensiones que afectan al rol directivo. Asimismo, puede afirmarse la existencia de un desarrollo propio enfocado en describir y analizar las significaciones y percepciones sobre el rol directivo. Los estudios de corte cuantitativo, lejos de indagar en la influencia del rol directivo sobre los aprendizajes, se centran en la descripción del perfil socio demográfico, de formación y de las condiciones laborales de los directivos.

Estudio sobre Liderazgo Escolar en Chile

En Chile, la investigación centrada en el rol directivo tiene amplio desarrollo y ha cobrado particular fuerza en los últimos años. Pueden distinguirse tres líneas de indagación: la

primera, enfocada en analizar las políticas públicas dirigidas a la figura del directivo escolar. La segunda, centrada en describir las prácticas de liderazgo de los directivos escolares en su ámbito de actuación como así también identificar su influencia sobre el logro de aprendizaje de los alumnos. Finalmente, la tercera línea tiene como propósito caracterizar a los directivos escolares y a su formación. En total se analizan catorce estudios:

- Cancino, V. y Monroy, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(94), 26-58.
- Carrasco Sáez, A. y González Martinez, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. En: Educación y Ciudad N° 33, pp. 63-74.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., López, L. y Sánchez, S. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Chile.
- Donoso, D., Benavides, N., Cancino, V. Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010
- Fernández, F., Guazzini, C., y Rivera, M. (2012). "Caracterización de los directores escolares en Chile". En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Majluf, N. (2012). El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar. En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en chile: una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A. y Weinstein, J. (2010). Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política
- Nuñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile

- Reeves, M. (2012). Efecto del liderazgo directivo en escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social. En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, S. (2012). Aprendizajes y trayectorias de formación de directores: un estudio sobre el desarrollo del liderazgo educativo en Chile. En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Universidad Alberto Hurtado (2008). "Situación del Liderazgo Educativo en Chile"
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. En: Calidad de la Educación N° 44, pp. 12-45.
- Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. Psicoperspectivas, 13(3), 52-68.

La primera línea de indagación identificada está compuesta por aquellos estudios que se enfocan en las políticas públicas dirigidas a los directivos escolares. Algunos de estos estudios buscan una mirada integral de distintos aspectos de la política educativa, muchos de los cuales abordan una perspectiva histórica, mientras que otros se enfocan en algún aspecto en particular.

Los estudios que abordan distintos periodos de la historia chilena en relación a la política educativa dirigida a directivos (Nuñez, Weinstein y Muñoz, 2010; Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012; Donoso, Benavides, Cancino, López y Sánchez, 2011) coinciden en un diagnóstico fundamental: en las últimas dos décadas se observan avances significativos en relación al fortalecimiento de la función directiva desde la política educativa. Según Donoso et al. (2012):

> …durante los últimos veinte años hay un tránsito inicial y progresivo hacia una nueva valoración de la dirección escolar, cuyo foco esté en la mejora sustentable de

la calidad educativa del establecimiento y en el despliegue de su proyecto educativo pertinente con esa misión. (p. 138)

Una primera conclusión de estos estudios (Nuñez et. al, 2010, Donoso et al, 2011, Donoso et. al, 2012) es que a partir de la municipalización de los años 80, la carrera funcionaria de los directivos sufre un quiebre en tanto los directores dejan de ser parte de una organización continua de carrera ascendente constituyéndose la posición directiva en el eslabón final de la carrera docente.

Una segunda conclusión se refiere a la poca especificación de la función directiva hasta los últimos años y la dificultad en equilibrar las funciones pedagógicas con el rol administrativo, habiendo periodos en los que dio prioridad a uno por sobre el otro. Dos constantes que se destacan son, por un lado, el avance sobre la restricción de su poder de gestión del personal docente y una progresiva complejización y diversificación de la función directiva. En este sentido, la mayor transformación se observa en el cambio del rol que se espera de los directores y el equipo directivo cumplan pasando de una aplicación fiel de las directrices originadas en el nivel central a un rol de liderazgo educativo de sus establecimientos, con un mayor énfasis del liderazgo pedagógico y su rol en la mejora escolar. Este cambio se refleja en una mayor referencia al "equipo directivo" en las normativas, la especialización de sus funciones y una apuesta por la complementariedad profesional. A su vez, podría afirmarse la existencia de una tendencia hacia la aproximación en el modo de consideración y ejercicio de la función directiva de los directores de escuelas primarias y de liceos (Nuñez et. al, 2010, Donoso et al, 2011, Donoso et. al, 2012). No obstante, algunos estudios señalan la falta de alineamiento entre la mayor exigencia otorgada al rol directivo a partir de la ampliación y especificación de sus funciones, y la falta de apoyos sistemáticos y fuertes que debiera brindarse desde el gobierno central. En este sentido, Cancino y Monroy (2017) afirman que

> "En Chile hemos avanzado en los estándares y cada vez ponemos metas más desafiantes a nuestras escuelas, nuestros apoyos son precarios, dispersos, limitados en su cobertura y su calidad es heterogénea. Y aun cuando tenemos marcos explícitos de desempeño, la institucionalidad nacional y local es tan precaria, que relativiza toda evaluación y la desplaza hacia el análisis de variables estructurales, o

> de poca vinculación con la gestión de la escuela (…) nada se mejora en educación si no se adoptan medidas sistémicas, contextualizadas a los espacios de desarrollo real de las personas, y focalizadas en el fortalecimiento de sus capacidades en paralelo con la determinación de sanciones o exigencias" (p. 53).

En cuanto a su formación, se vislumbran transformaciones relevantes en que se observa una mayor apertura hacia las opciones personales de las oportunidades formativas, en que se rompe la progresión lineal entre formación especializada y ascenso organizacional, y en la multiplicación y diversificación de la oferta (Nuñez et al. 2010, Montt, 2012). No obstante, también se resalta el crecimiento de la oferta sin un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los directivos, lo cual desemboca en la existencia de programas heterogéneos sin orientaciones claras a seguir (Donoso et. al, 2012; Weinstein y Hernández Vejar, 2014). En otras palabras, "la variada oferta formativa es principalmente otorgada por múltiples universidades e instituciones de educación superior, pero carece de suficiente regulación pública en su calidad y no se encuentra explícitamente alineada al marco de actuación definido para los directivos" (Weinstein y Hernandez Vejar, 2014, p. 64). En esta misma dirección, Muñoz, Marfán, Horn y Weinstein (2010) a partir de la realización de un catastro y descripción de la oferta formativa para directores escolares en Chile indican las ventajas de establecer a la formación de directivos como un requisito para el acceso al cargo, en la medida en que se generen las condiciones necesarias para asegurar su calidad, monitoreando la oferta de los proveedores.

Dentro de esta primera línea de indagación incluimos un artículo que analiza la política educativa a partir de la indagación de las percepciones de los directivos. El artículo "Liderazgo para la inclusión y la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile" de Carrasco Sáez y González Martinez (2017) indaga en las percepciones de un grupo específico de directivos escolares sobre la implementación de la Ley de Inclusión Escolar. Su principal conclusión radica en que los directivos del estudio no presentan diferencias significativas en torno a su valoración de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, como así tampoco en relación a la forma de liderar los establecimientos educativos en el contexto de cambio impulsado por la ley. Las similitudes en las perspectivas de los directivos son explicadas

por deficiencias en la implementación de esta política educativa y las perspectivas adoptadas respecto al liderazgo escolar.

La segunda línea de indagación identificada se enfoca en conocer las prácticas de liderazgo que ocurren efectivamente en los establecimientos educativos, y cuál es su influencia sobre el aprendizaje de los alumnos. La principal conclusión que vincula a los distintos artículos de esta línea de indagación es que las prácticas de liderazgo escolar sí pueden tener un impacto positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, en el artículo "Situación del Liderazgo Educativo en Chile" (2008) elaborado por la Universidad Alberto Hurtado se afirma que:

> La principal evidencia que surge del análisis de directores que obtienen buenos resultados académicos es su claro foco en el aprendizaje. La gestión, planificación, toma de decisiones, asignación de recursos, entre otros, tiene como vector principal el cuidado, aseguramiento y apoyo de los procesos pedagógicos, orientados al cumplimiento de estándares de rendimiento escolar. (2008, p.14)

Por el contrario, las prácticas asociadas a malos resultados están más enfocadas en los aspectos administrativos de la gestión, en temáticas de infraestructura, asistencia social a los alumnos, en detrimento del liderazgo pedagógico de los directivos (Universidad Alberto Hurtado, 2008).

Algunos estudios enfatizan el impacto que la gestión escolar tiene sobre la totalidad de la institución y cómo un liderazgo bien ejercido tiene efectos integrales sobre la institución. En esta dirección el artículo de Majluf (2012) "El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar" se enfoca en el concepto "gestión sutil" proveniente de las ciencias del comportamiento. Entre sus principales conclusiones, el estudio afirma que "El liderazgo del director y el clima que genera en el colegio son fundamentales en la creación de lo que podría llamarse un círculo virtuoso, que se consigue cuando las actitudes de trabajo del docente lo llevan a motivarse más e interesarse por participar en cuestiones del colegio, lo que a la vez lo mantiene más contento y comprometido con su trabajo" (p. 303). El artículo

de Reeves “Efecto del liderazgo directivo en escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social” (2012) también alcanza similares conclusiones al afirmar: “Ellos son verdaderos líderes que han sabido preocuparse de que sus docentes se sientan satisfechos con su trabajo y están permanentemente a su lado reconociendo su vital labor; que han creado en la comunidad un sentido de excelencia, han instalado la convicción de que “sí, se puede” y han posicionado a la escuela en su barrio y su comuna” (p. 319).

Dentro de esta línea de indagación incluimos un artículo que, si bien no profundiza sobre los efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje de los alumnos, se propone caracterizar las prácticas efectivas de los directivos noveles: “Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile” escrito por Weinstein, Cuellar, Hernández, Fernández (2016). En él se concluye que existe una carencia de procesos de inducción adecuados, que determina una experiencia dificultosa en la llegada del directivo al establecimiento. A su vez, el estudio identifica las principales acciones llevadas a cabo por los directivos novatos en su primer año de gestión, caracterizadas por la atención al corto plazo y énfasis en la convivencia y la gestión institucional, dejando en segundo plano a la gestión pedagógica; la experimentación de dificultades externas e internas al establecimiento y la dificultad de enfrentarlas, y la ausencia de apoyos institucionalizados durante este período inicial.

Universidad de SanAndrés

Finalmente una tercera línea de indagación busca caracterizar demográficamente a los directivos escolares y a su formación. Las conclusiones de estos artículos indican que los directivos escolares son mayoritariamente mujeres y tienen edad avanzada. A su vez, a pesar de no percibir salarios elevados, poseen una fuerte dedicación a su tarea directiva y muestran una alta satisfacción frente a su trabajo (Fernández, Guazzini y Rivera, 2012). En relación a su formación se concluye que si bien los directores atraviesan periodos formativos prolongados, en ellos no se profundiza sobre las competencias necesarias para el ejercicio de la función directiva, no han guardado una correspondencia con las distintas etapas de la trayectoria profesional y no han contado con una regulación suficiente en cuanto a su calidad (Rodríguez, 2012).

A modo de cierre

A grandes rasgos, puede afirmarse que en Argentina la investigación que centra su análisis en la figura del director es más limitada que en Chile. En este último, la investigación "ha dado un salto significativo como resultado del trabajo realizado por universidades y centros de estudios en educación, existiendo distintos estudios de carácter representativo respecto de sus características y perfil, sus prácticas de liderazgo y su formación" (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014: 16).

Entre las líneas de indagación de ambos países también se observan diferencias. Encontramos una única línea de indagación con desarrollos similares: la descripción sociodemográfica y de la formación de los directivos, y el análisis sobre sus percepciones. En relación a la línea de indagación sobre las normativas y las políticas educativas implementadas, en Chile se observa una mayor cantidad de publicaciones y la adopción de una perspectiva histórica ausente en los artículos sobre la política argentina. Finalmente, la investigación sobre el impacto de las prácticas de liderazgo directivo sobre el aprendizaje de los alumnos, si bien tiene amplio arraigue en los estudios comparados y en Chile, en Argentina, no se observa un desarrollo en esta dirección.

Universidad de SanAndrés

Marco teórico

En este capítulo se describirán los principales enfoques y desarrollos teóricos que conceptualizan el liderazgo escolar. A su vez se ejemplificará cómo distintos sistemas educativos alrededor del mundo especifican las funciones a cumplir por los directivos escolares en función de los objetivos del presente trabajo. Finalmente, se plantearán tensiones entre las implicancias de los desarrollos teóricos en relación al liderazgo escolar y la formulación a nivel político de las funciones que deben cumplir los directivos escolares.

Las funciones de los directivos escolares

Entendemos por "funciones" a aquellas definiciones explícitas que los sistemas escolares establecen para determinar las tareas que deben realizar los directores como así también cuáles son sus responsabilidades.

El liderazgo escolar como un campo de indagación surge a principios de la década del 90 reemplazando el discurso de la "administración o gestión educativa", el cual comenzaba a caer en descrédito. El foco en el liderazgo vino de la mano de un nuevo movimiento teórico surgido entre académicos y políticos, el cual tenía como propósito principal la mejora de los aprendizajes de los alumnos a través de la instalación de prácticas eficaces en la escuela y en el aula (Ingvarson, Anderson, Gronn, y Jackson, 2006). Sin adentrarnos en el debate teórico de este campo de indagación, cabe mencionar que en la actualidad, está atravesado por disputas teóricas y metodológicas entre académicos, que implican diferencias en las prioridades de investigación y la definición de los problemas de estudio (Heck y Hallinger, 2005).

Un cambio en el enfoque actual consistió en abandonar la idea del liderazgo como un atributo personal de ciertos individuos y comenzar a pensar el liderazgo como un proceso y una dinámica que ocurre en la interacción entre individuos. Este viraje se refleja en el fortalecimiento, entre académicos y políticos, de la idea de liderazgo distribuido (Ingvarson et. al., 2006). No obstante, como indican Ingvarson et. al. (2006) este cambio en la literatura académica no trajo consigo modificaciones sustanciales en la elaboración de

estándares, ya que éstos centran principalmente en las tareas de aquellos individuos que ocupan roles designados como de liderazgo.

Se pueden distinguir tres ejes de desarrollo en la literatura sobre liderazgo escolar que marcan un enfoque normativo sobre qué funciones deben cumplir los directivos escolares y otras figuras de liderazgo: el liderazgo transformacional, el liderazgo distribuido o compartido y el liderazgo instruccional o centrado en el aprendizaje. Todas estas líneas de investigación procuraron no sólo definir cada uno de estos constructos sino también analizar si las prácticas de liderazgo influyen en los aprendizajes de los alumnos y de qué manera lo hacen (Hallinger, 2011). A continuación se describen los principales desarrollos teóricos de cada una de estas líneas de investigación.

Liderazgo transformacional

El origen de la noción de liderazgo transformacional puede hallarse en la conceptualización de Burns (1978), quien discute con los enfoques gerenciales y tecnicistas del liderazgo, los cuales conciben a los directivos escolares como agentes gubernamentales encargados de implementar en la institución las iniciativas políticas externas. Según Burns, lo esencial del liderazgo radica en que debe entenderse como una relación entre quien detenta el poder y quienes lo siguen. Distingue entre dos tipos de liderazgo: transaccional y transformacional, que pueden analizarse en función de dos aspectos del poder: los propósitos o motivos, y los recursos. El liderazgo transaccional se concibe enmarcado en un intercambio de mercado en el cual tanto el líder como el seguidor se benefician de la relación mutua. Particularmente, una persona toma la iniciativa en establecer el contacto con otras por el propósito de intercambiar algo valioso. La relación se mantiene porque cada una de las partes tiene ciertos motivos para realizar el intercambio, y los propósitos se alcanzan utilizando los recursos de las partes involucradas. De esta manera, ni los recursos ni los propósitos cambian a partir de la relación de intercambio establecida (Leithwood, Tomlinson, Genge, 1996).

En el liderazgo transformacional, por el contrario, implica tanto una transformación en los recursos como en los propósitos de los líderes y seguidores. Más aún, conlleva una elevación moral de la relación líder-seguidor (Ingvarson et. al. 2006). En la concepción de

Burns, este tipo de liderazgo mejora los recursos de ambas partes dado que aumenta su nivel de compromiso al involucrarlos en un propósito común y al tener que desarrollar las capacidades para alcanzar ese propósito.

A mediados de los ‘80, Bass (1985) reelaboró la conceptualización de Burns manteniendo las características principales del liderazgo transaccional y profundizando las del liderazgo transformacional. Su modelo teórico plantea que el liderazgo puede pensarse como un *continuum* en el que el liderazgo transaccional y el transformacional ocupan los dos extremos opuestos. En su caracterización original pueden distinguirse cuatro criterios para categorizar el liderazgo transformacional: influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada.

Actualmente, quienes más se abocaron a investigar el liderazgo transformacional empíricamente son Leithwood y Jantzi, quienes a partir de un mismo modelo realizaron distintas series de estudios cuantitativos que establecen los efectos de diversas formas y fuentes de liderazgos. Según estos autores el liderazgo transformacional “apunta fundamentalmente a fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso personal con las metas organizacionales por parte de los colegas de los líderes” (2009, p. 37). En su modelo se describe el liderazgo transformacional a partir de seis dimensiones: crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado; simbolizar las prácticas y los valores profesionales; demostrar expectativas de alto desempeño; y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (Leithwood, 1994; Leithwood et al., 1999; Leithwood, y Jantzi, 2000).

Liderazgo distribuido

La noción de un líder heroico con habilidades extraordinarias tal como se caracteriza en la bibliografía sobre liderazgo transformacional provocó ciertas resistencias entre algunos teóricos y la búsqueda de un entendimiento distinto del liderazgo. Es así que surge la visión del liderazgo distribuido, el cual se define no por la ocupación formal de un rol dentro de la estructura de una organización, sino las prácticas puestas en acción por los sujetos. En esta línea teórica se afianza la idea de que la mejora escolar no puede ser suscitada por un único

actor sino que requiere el involucramiento de distintas personas de la institución (Harris, 2004). En este sentido, se afirma que "No es posible realizar una actividad tan compleja y en donde se requiere un conocimiento especializado tan intenso como el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin distribuir las responsabilidades del liderazgo entre los roles de la organización" (Elmore, 2000, p. 15, traducción propia). Cuando las responsabilidades en el gobierno escolar son compartidas, lo que sucede no es que el director tiene menos carga de trabajo, sino que las tareas son más sofisticadas y exigen mayores niveles de especialización.

Teniendo en cuenta la conceptualización de Gronn (2003) como la de Spillane (2006), existen dos formas de liderazgo distribuido: la aditiva y la holística. La aditiva es aquella que es descoordinada y en la que las personas pueden asumir distintas funciones de liderazgo pero sin esfuerzo por tomar en cuenta las acciones de otras personas dentro de la organización. El liderazgo holístico, por el contrario, es aquel que ocurre de manera coordinada a partir de relaciones sinérgicas y conscientemente manejadas entre algunas, muchas o todas las fuentes de liderazgo dentro de una organización. Se supone que hay altos niveles de interdependencia entre las personas que ejercen el liderazgo y que la influencia atribuida a sus actividades surge de procesos sociales dinámicos, multidireccionales.

Universidad de San Andrés

Según Gronn, la forma holística de liderazgo puede asumir tres formas:

- Colaboración espontánea: "de vez en cuando, grupos de personas con diferentes destrezas y conocimientos, provenientes de diferentes niveles de la organización, se unen para poner en común su pericia y regularizar sus conductas durante una tarea, y luego se separan" (2003, p. 657).
- Relaciones de trabajo intuitivas: ocurre "en la medida en que dos o más miembros de la organización llegan a apoyarse mutuamente y desarrollan relaciones de trabajo cercanas" y, como argumenta Gronn, "el liderazgo queda de manifiesto en el espacio de los roles compartidos que abarca la relación" (2003, p. 657)
- Práctica institucionalizada: los comités y los equipos constituyen la forma más común e incluye estructuras formalizadas.

En otras palabras, en una institución en la que se encarna la visión del liderazgo distribuido, el director debería desarrollar acciones para fomentar que distintos actores lideren distintos procesos de la institución, promover la conformación de equipos o comités y premiar la iniciativa. Como podrá verse a continuación, la visión del liderazgo distribuido está en estrecha relación con la concepción del liderazgo centrado en el aprendizaje.

En resumen, como señala Fullan: "En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder" (1993, p. 127).

Liderazgo pedagógico y liderazgo centrado en el aprendizaje

La definición de este concepto fue complejizándose con el tiempo, pasando de una noción centrada en el aseguramiento de la calidad de enseñanza, identificada con el término de "liderazgo instruccional" a una concepción más amplia que incluye una mayor cantidad de acciones de liderazgo, el "liderazgo centrado en el aprendizaje".

El concepto de liderazgo pedagógico o instruccional surge a partir de investigaciones de las décadas del '70 y el '80, principalmente provenientes de Estados Unidos, en las que se estudia a las escuelas efectivas pedagógicamente, es decir, instituciones que logran buenos resultados en sus alumnos (Heck y Hallinger, 2005). Este liderazgo se asigna directamente a la figura del director, haciendo poca referencia a los docentes, jefes de departamentos u otros directivos. Desde esta perspectiva, los líderes instruccionales son vistos como líderes fuertes, constructores de una cultura de altas expectativas para los estudiantes. A su vez, se los considera capaces de conducir a la institución al logro de ciertas metas, principalmente a la mejora de los resultados de los estudiantes, y motivar a otros a unirse a esta consecución. Desde esta visión, el líder instruccional, concebido no solo como líder sino también como gestor, debe ser capaz de alinear las estrategias y actividades de la institución con la misión de la escuela. Las funciones específicas de la gestión se centran en la coordinación, control, supervisión y desarrollo del curriculum y la instrucción.

Universidad de San Andrés

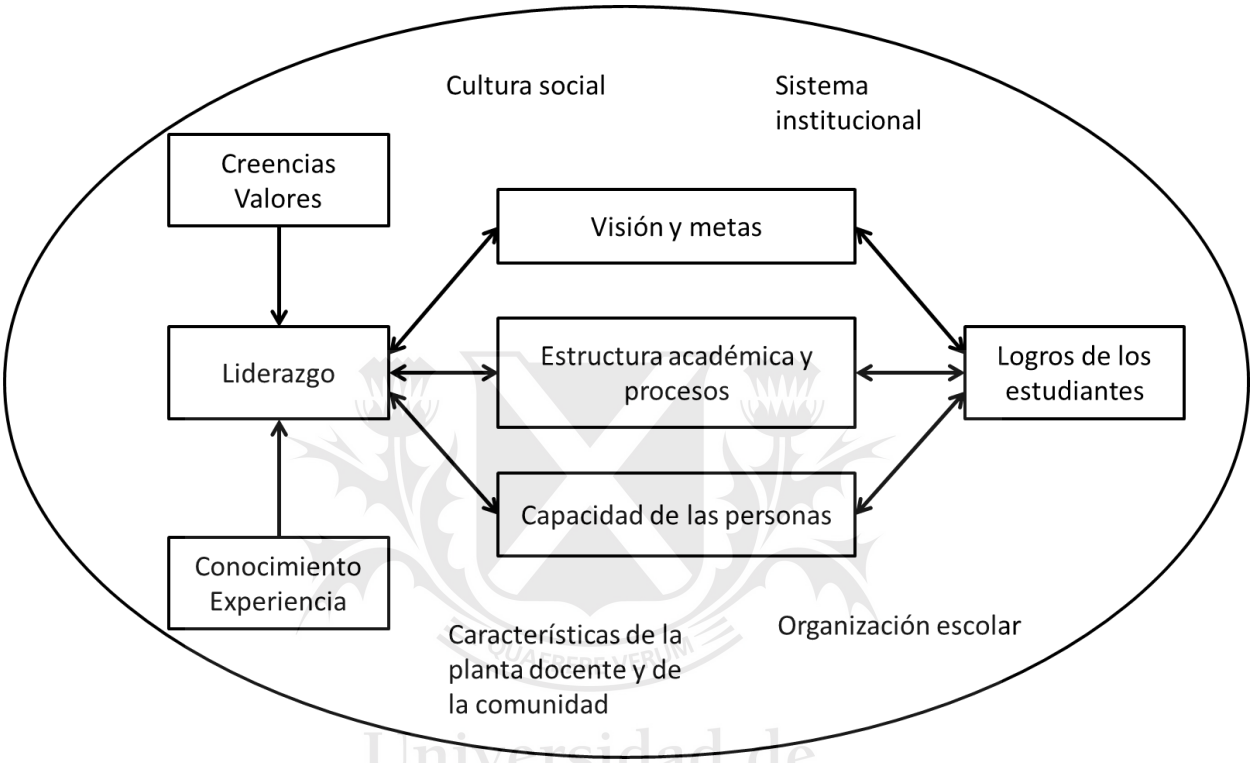
En el modelo teórico de Hallinger y Murphy (1985) se establecen tres dimensiones relativas al rol instruccional del directivo escolar. La primera dimensión, "Definición de la misión de la escuela", está compuesta por dos funciones: enmarcar las metas de la escuela y comunicarlas. El foco está puesto en la existencia metas claras, precisas centradas en el logro académico de los alumnos, y en la generación de adhesión a estas metas en el cuerpo docente. No es de particular relevancia los procesos, participativos o no, a través de los cuales se definen las metas. La segunda dimensión del modelo, "Gestión del programa educacional", se centra en la coordinación y control de la enseñanza y el curriculum. Está compuesta por tres funciones: supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el curriculum y monitorear el progreso de los alumnos. Finalmente, la tercera dimensión "Promoción de un clima escolar de aprendizaje positivo" incluye una serie de funciones: preservar el tiempo de enseñanza, promover el desarrollo profesional docente, mantener alta visibilidad, proveer de incentivos a los docentes, desarrollar altas expectativas y estándares, y proveer de incentivos para el aprendizaje.

La concepción de liderazgo instruccional antes descrita, ha sido criticada principalmente por dos razones: primero, por ser su preocupación central la enseñanza en lugar del aprendizaje; segundo, por ubicar al director escolar como el protagonista principal desconociendo el rol de otros líderes (Bush y Glover, 2014, p. 556).

Desde una concepción superadora del liderazgo instruccional, el liderazgo centrado en el aprendizaje sugiere una concepción más amplia de las fuentes del liderazgo y de los focos de acción (Hallinger, 2011). Según MacBeath and Dempster (2009) esta conceptualización incorpora cinco principios: el foco en el aprendizaje, el ambiente de aprendizaje, el diálogo de aprendizaje, el énfasis en el liderazgo distribuido y la rendición de cuentas compartida. Más aún, algunos autores sostienen que esta concepción tiene mayores posibilidades de influir en los resultados de las escuelas y de los alumnos (Rhodes y Brundrett, 2010). En este sentido, la concepción del liderazgo centrado en el aprendizaje subsume en su interior características del liderazgo instruccional, transformacional y compartido. En palabras de Leithwood (2009) "Los últimos hallazgos sobre "liderazgo centrado en el aprendizajes" sugieren que éste requiere un conjunto interrelacionado de roles y funciones dentro de la

escuela y del sistema, especialmente en el contexto de iniciativas complejas de políticas" (p.25).

Hallinger (2011) propone el siguiente modelo del liderazgo centrado en el aprendizaje:



Modelo de liderazgo centrado en el aprendizaje (Hallinger, 2011, p. 127). Traducción propia.

Tres afirmaciones pueden extraerse del modelo graficado. En primer lugar, supone que el líder opera dentro de un contexto organizacional y social determinado. En segundo lugar, las características personales del líder también ocupan un rol central en el ejercicio del liderazgo. En tercer lugar, el ejercicio del liderazgo no impacta de manera directa sobre los aprendizajes de los alumnos sino que su influencia está mediada por diversas condiciones y procesos escolares, y recíprocamente, éstas últimas también moldean el ejercicio del liderazgo.

Universidad de SanAndrés

En resumen, a grandes rasgos, los distintos desarrollos teóricos de la noción del liderazgo escolar dan cuenta de un movimiento desde una concepción enfocada en las características de un líder innato, en el que se deposita toda la responsabilidad del cambio, hacia un enfoque en el que el ejercicio del liderazgo se distribuye entre distintos actores, en el que se tiene en cuenta las características del contexto, el sistema educativo y la cultura, y en el que el foco se ubica en el aprendizaje de los alumnos.

Definición de funciones de los directivos escolares en distintos países

En función del reconocimiento de la importancia de los directivos escolares para el logro de aprendizajes de los alumnos, distintos países alrededor del mundo han comenzado a implementar políticas de fortalecimiento del rol del directivo escolar. En este sentido, el Banco Mundial afirma:

> "Para cada persona o institución que participa en la producción de la calidad educativa, se deben establecer niveles de desempeño específicos. Por ejemplo, deben existir estándares claramente definidos para los alumnos que especifiquen lo que deben saber y ser capaces de hacer en cada grado y nivel del sistema educativo. De forma similar, deben existir estándares bien definidos que especifiquen lo que los maestros de cada nivel educativo deben saber y ser capaces de hacer" (2007, p. 18).

En los estándares de distintos países alrededor del mundo, se observan algunas similitudes como también algunas diferencias en relación a diversos aspectos (Ingvarson et al., 2006, p. 31; CEPPE, 2013).

Un primer punto a considerar es el tipo de documento en el que se definen estas funciones. En muchos sistemas escolares, estas definiciones son explicitadas a través de la normativa legal vigente. Muchos países alrededor del mundo han comenzado a definir qué se espera de los directivos escolares (CEPPE, 2013) a través del establecimiento de estándares en los que se detallan las funciones con precisión y se indican distintos los niveles de desempeño que se espera que los directivos alcancen en su labor (Weinstein y Hernández, 2016, p. 54).

Un segundo punto a considerar en el análisis de la definición de funciones de los directivos escolares es el grado de especificidad que adquiere las funciones. En este aspecto se observa amplia variabilidad alrededor del mundo: mientras que en algunos países (como Estados Unidos a través de ISLLC o Columbia Británica) se definen áreas clave de desempeño y ahondan en la especificación de acciones precisas, en otros lo que se establece son los ámbitos de responsabilidad de los directivos escolares (como en Alemania y Corea).

En tercer lugar, cabe indagar en la estructura de los documentos en los que se definen los estándares alrededor del mundo. En este aspecto muchos países comparten un mismo modelo: se basan en áreas claves o dimensiones, describiéndolas primero en una frase o párrafo, y luego especificando acciones que implican poner en práctica la dimensión descripta. En algunos casos (Quebec, Australia e Inglaterra) distinguen entre estándares para el desempeño funcional y estándares de habilidades actitudinales (CEPPE, 2013: 53).

Tensiones para la definición de funciones

En la revisión de la literatura elaborada por Ingvarson et. al., comisionada por el Instituto Nacional para la Calidad de la Enseñanza y el Liderazgo Escolar de Australia, se sugiere que a partir de la literatura especializada se pueden desprender escasos lineamientos claros el desarrollo de estándares para los directivos escolares (2006, pp. 28-29). Una conclusión que puede extraerse es que existe cierto consenso entre los teóricos del liderazgo escolar en que el impacto de los directivos escolares en el aprendizaje de los alumnos actúa de manera indirecta y confluye en tres áreas identificadas por Leithwood et al. (2004), a saber: la construcción de la misión de la institución, el desarrollo de las capacidades de los docentes, y finalmente, la creación de estructuras organizativas efectivas y una cultura institucional de alto desempeño laboral.

Un primer interrogante que surge refiere al destinatario de las funciones. En algunos casos, la literatura se enfoca en el liderazgo ejercido por actores que ocupan ciertos roles particulares y en otros, el liderazgo es caracterizado de modo más general, lo cual abre la pregunta sobre si las funciones deben definirse para ciertos roles escolares particulares o si debe asignarse de modo más genérico a los “líderes escolares”.

Universidad de SanAndres

En segundo lugar, aparece la pregunta sobre cómo conciliar las dos versiones divergentes que ofrece la literatura sobre el protagonismo del líder: por un lado, el liderazgo transformacional e instruccional, con un actor "heroico"; por el otro, el liderazgo distribuido y para el aprendizaje, centrado en la práctica y las acciones ejercidas por distintos actores.

Marco teórico adoptado

En función de los objetivos del presente trabajo, en el análisis se abordarán los conceptos de liderazgo distribuido, liderazgo pedagógico y liderazgo centrado en el aprendizaje para indagar de qué manera las funciones asignadas a los directivos escolares en las normativas de Argentina y Chile se alinean a los desarrollos teóricos sobre el liderazgo escolar.

A su vez, las distintas funciones de los directivos escolares serán agrupadas en cinco dimensiones, siguiendo el esquema planteado por Unesco en la investigación "Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región" (2014): gestión estratégica y de resultados, gestión pedagógica, gestión administrativa y de recursos, gestión de la convivencia y la participación, y generación de las condiciones organizacionales. A continuación se presentan las definiciones brindadas por el estudio.

- Gestión estratégica y resultados: en esta dimensión se incluyen a las funciones relativas a "la conducción de la organización en base al establecimiento de metas o proyectos educativos, a su evaluación y rendición de cuentas" (UNESCO, 2014, p. 29). Puede desagregarse en las siguientes funciones específicas

    - dirigir, coordinar e implementar planes y el proyecto educativo;
    - dirigir la autoevaluación o evaluación institucional;
    - responder por la calidad o resultados de los alumnos.

- Gestión pedagógica: engloba a las funciones relativas al "seguimiento de los procesos escolares ligados al aprendizaje, al desempeño de los estudiantes y de los profesores, y a la evaluación y desarrollo profesional de estos últimos" (UNESCO, 2014, p. 29). Puede desagregarse en las siguientes funciones específicas

- organizar instancias para el trabajo pedagógico de los docentes;
- supervisar aulas o clases;
- fomentar o controlar la evaluación de los alumnos y los resultados de aprendizaje;
- dirigir la implementación del Curriculum;
- evaluar a los docentes;
- generar estrategias para garantizar el aprendizaje y continuidad de estudios de todos los estudiantes.

- Gestión administrativa y recursos: "responsabilidades administrativas, de gestión de recursos humanos, financieros y materiales" (UNESCO, 2014, p. 29). Puede desagregarse en las siguientes funciones específicas:

  - ser responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determinar las necesidades en esta área y vela por su mantención, y realizar y actualizar el inventario del establecimiento;
  - organizar, cuidar y mantener actualizado el archivo de documentación, inventario y expedientes de la escuela;
  - brindar información a las autoridades;
  - administrar y controlar fondos de recursos;
  - asistir a la escuela con antelación al inicio de clases;
  - ocuparse y controlar la entrada/salida de personas y/o tramitar los permisos docentes u otros administrativos, y
  - notificar a los docentes sobre su designación de acuerdo a lo estipulado por las autoridades.

- Gestión de la convivencia y la participación: "integra las funciones vinculadas a la integración de la comunidad escolar y el establecimiento de un clima y ambiente favorable y de bienestar y seguridad para los estudiantes" (UNESCO, 2014, p. 29). Puede desagregarse en las siguientes funciones específicas

  - promover la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares y establecer canales de comunicación con ella;

Universidad de San Andrés

- favorecer la convivencia y el buen clima escolar;
- instaurar una cultura laboral y escolar estimulante, y
- ejecutar acciones de seguridad para los alumnos, de prevención de riesgos y/o es responsable de esta área.

- Generación de las condiciones organizacionales: esta dimensión refiere a las "funciones relativas a la organización de los tiempos, a las redes con externos, y al funcionamiento adecuado de la institución en cuanto a sus instancias de cogobierno, a los funcionarios y a su alineación con la normativa y política escolar" (UNESCO, 2014, p. 29). Puede desagregarse en las siguientes funciones específicas:
  - convocar, organizar y/o presidir instancias de cogobierno o de participación escolar;
  - gestionar la inscripción, matrícula y asistencia de los alumnos;
  - administrar y/o garantizar la buena marcha de los asuntos y el funcionamiento de la escuela;
  - distribuir los tiempos de los docentes y demás funcionarios;
  - asegurar que el establecimiento responda a las políticas y legislación educativa;
  - controlar la puntualidad, disciplina y cumplimiento de los docentes y demás funcionarios;
  - dictar medida para grupos sin docente;
  - gestionar la contratación, permanencia y despido de los docentes.

Universidad de San Andrés

Análisis: las funciones de los directivos escolares en Argentina y Chile

En este capítulo se analizarán comparativamente las funciones otorgadas a los directivos escolares en Chile y en las siguientes jurisdicciones de Argentina: Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Jujuy y Río Negro.

El capítulo se organiza bajo cuatro apartados: el primero dedicado a brindar un panorama general del sistema educativo y las políticas enfocadas a directivos escolares de cada uno de los países analizados, y los siguientes tres destinados a desarrollar cada uno de los objetivos específicos del presente trabajo. Es así que en el segundo apartado se analiza el marco normativo de Argentina y Chile, indagando en las leyes de educación del país y de las provincias, y, enfocándose particularmente, en la manera en que se hace mención a la figura del directivo escolar. A su vez, se indaga en las diferencias en el sustrato normativo en que ambos países presentan las funciones de los directivos, es decir, en qué tipo de norma están plasmadas. En el tercer apartado se examina comparativamente la cantidad de funciones asignadas a los directivos en ambos países, explicitando la existencia o no de funciones diferenciadas para distintos miembros del equipo directivo. Finalmente, en cuarto lugar, se profundiza sobre cuáles son las funciones asignadas a los directivos escolares, categorizándolas en cinco dimensiones siguiendo el esquema planteado por Unesco en la investigación "Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región" (2014): gestión estratégica y de resultados, gestión pedagógica, gestión administrativa y de recursos, gestión de la convivencia y la participación y generación de las condiciones organizacionales.

Distintos desarrollos conceptuales recorrerán cada uno de los apartados. En primer lugar, se buscará identificar si las características de las normativas de los dos países analizados se encuentran alineadas con las recomendaciones de los organismos internacionales y las tendencias actuales alrededor del mundo: la definición de estándares específicos para los directivos escolares, estructurados a partir de dimensiones o áreas clave de acción.

En segundo lugar, se buscará identificar de qué manera el concepto de liderazgo distribuido, en consonancia con los desarrollos teóricos actuales, se plasma en la normativa

que especifica los roles directivos de ambos países. En este sentido, Ingvarson et. al (2006) identifican una tensión importante en cómo expresar la concepción de un liderazgo que va más allá de la ocupación formal de un rol jerárquico de gestión. Una de las posibles respuestas que brindan los autores, es otorgar un foco particular a la función de los directivos en la construcción de una organización en la que se empodere a distintos actores:

> "Si el liderazgo es más una cualidad que impregna las organizaciones profesionales efectivas que un conjunto de rasgos de personalidad, el concepto de liderazgo distribuido requiere estándares para directores escolares que enfaticen su papel crítico en la construcción de tal organización. Los líderes escolares eficaces promueven acciones de liderazgo y la iniciativa entre los miembros de su organización" [Traducción propia] (2006, p. 24).

En tercer lugar, se buscarán vínculos entre las concepciones de liderazgo pedagógico y liderazgo centrado en el aprendizaje, y las funciones que se le asignan a los directivos escolares. Teniendo en cuenta las características de este enfoque, las funciones asignadas a los directivos deben estar enfocadas en su rol pedagógico, es decir, en propiciar acciones y procesos escolares que mejoren los aprendizajes de los alumnos, y debe tener en cuenta el contexto organizacional y social en el que la institución está inserta.

Universidad de SanAndrés

1. Descripcion contextual

Antes de comenzar con el análisis de la función directiva de manera comparativa entre Chile y Argentina, es menester dedicar unos párrafos para describir brevemente el sistema de educativo de cada país como así también el marco contextual de las políticas públicas relativas al rol directivo.

En Argentina el sistema educativo está conformado por cuatro niveles educativos: inicial, primario, secundario y superior. La educación es obligatoria desde los cuatro hasta los dieciocho años, abarcando los últimos dos años de nivel inicial, el primario y el secundario. En relación a la gestión de las instituciones educativas, podemos encontrar dos tipos: escuelas de gestión estatal y escuelas de gestión privada. Las primeras dependen

directamente del Estado jurisdiccional, mientras que las segundas son de propiedad y administración de particulares.

En relación a la gestión del sistema educativo, en Argentina, por ser un país federal descentralizado, la educación de los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario es responsabilidad de cada una de las veinticuatro jurisdicciones. A nivel nacional se establecen ciertos lineamientos de políticas educativas y contenidos mínimos curriculares con el fin de consolidar la unidad nacional. La ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) dictada en el año 2006 regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender presente en el artículo 14 de la Constitución Nacional. Las leyes de educación de cada jurisdicción fijan la política educativa, la estructura y el funcionamiento del sistema educativo en su territorio. De las jurisdicciones argentinas seleccionadas para el presente análisis, todas poseen una ley de educación propia a excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las leyes de educación son las siguientes:

- Córdoba: Ley 9870 (2010)
- Jujuy: Ley N° 5807 (2013)
- Río Negro: Ley N° 4819 (2012)

A nivel nacional, la política educativa recientemente se interesó por fortalecer la función directiva, implementando a partir de 2017 los lineamientos federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa y a partir de 2018 una oferta de formación Actualización Académica de Formadores de Gestión Educativa (resolución 338/18 del Consejo Federal de Educación).

En relación al cargo directivo, en las jurisdicciones argentinas se observan amplias similitudes en los requisitos y mecanismos de selección. El acceso al cargo directivo se establece como una continuidad de la carrera docente, ingresando al cargo a partir del cumplimiento de ciertos requisitos y través de un concurso de antecedentes y pruebas de oposición. Estos concursos son generales, es decir, válidos para la totalidad de la jurisdicción, con la excepción de la provincia de San Luis que implementa un sistema basado en regiones. El cargo directivo es estable, es decir, no es a término ni existen mecanismos de revalidación. En relación a la formación de directores, algunas

jurisdicciones han implementado instancias de formación previas a los concursos, como por ejemplo, los casos de Jujuy y Chaco que proveen instancias de formación como parte de los concursos, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que instala como requisito el haber aprobado un curso brindado por el Ministerio, y Córdoba que creó el Instituto Superior de Formación para la Conducción y Gestión Educativa.

En Chile, el sistema educativo está conformado por cuatro niveles educativos: el nivel parvulario, el nivel básico, el nivel medio y el nivel superior. La educación obligatoria rige desde los cinco años de edad, es decir, desde el segundo nivel de transición del parvulario hasta el nivel medio inclusive. La Ley General de Educación (Ley N° 20.370) regula los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, establece los requisitos mínimos de cada nivel educativo, regula la obligación del Estado de velar por su cumplimiento, y regula los requisitos y procesos necesarios para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educativas.

Dentro de los niveles obligatorios, los establecimientos educativos pueden ser clasificados, según la naturaleza de su dependencia física y administrativa en municipales, particulares subvencionados o particulares pagados. Los primeros son de propiedad y financiamiento estatal y son administrados por las autoridades municipales. Los establecimientos particulares subvencionados son de propiedad y administración privada, aunque reciben financiamiento estatal por los alumnos que asisten al mismo. Los establecimientos particulares pagados son propiedad de privados, por lo que su administración y financiamiento recae en los particulares. El modelo que rige el sistema educativo es descentralizado, ya que la administración está a cargo de personas particulares o municipios, llamados sostenedores.

La política educativa puso su foco en el fortalecimiento del rol directivo desde el año 2003, con el reconocimiento de la importancia del rol directivo en la Ley de Jornada Completa, la construcción del marco para la buena dirección y de un perfil de competencias directivas, la implementación de la ley de concursabilidad como mecanismo de acceso al cargo, la formación en 2007 del programa de liderazgo del centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógicas (CPEIP), y la implementación de la asignación de desempeño colectivo como incentivo para el cumplimiento de las metas.

En relación al cargo directivo, en el sector público en Chile el acceso está normado de manera general a nivel nacional por la ley de Calidad y Equidad de la Educación (n° 20.501) de 2011, que configura los mecanismos de selección del cargo, brinda a los directivos escolares mayores atribuciones y a la vez, los responsabiliza por los resultados educativos. Al nombrarse al directivo, éste tiene treinta días para acordar el Convenio de Desempeño Directivo, que es público y contiene las metas anuales estratégicas de desempeño del cargo durante el período, los objetivos de resultados a alcanzar por el director anualmente con los correspondientes indicadores, los medios de verificación y supuestos básicos en que se basa el cumplimiento de los mismos, y las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento. Este Convenio tiene una duración de cinco años, dado que el cargo es a término por este mismo plazo, y no aplica para el sector privado subvencionado.

Si consideramos los distintos aspectos de la política educativa dirigida a directivos adoptada por Weinstein y Hernández Vejar (2014): funciones y estándares, atribuciones, proceso de selección, evaluación de desempeño, condiciones de trabajo, equipo de trabajo directivo, y formación y desarrollo profesional, podría afirmarse que mientras en Argentina la política se ha centrado únicamente en un aspecto, la formación y el desarrollo profesional de forma reciente, Chile viene implementando políticas en relación a la mayoría de los aspectos de forma por más de quince años, aunque como indican distintos autores (Cancino y Monroy, 2017; Donoso et al., 2012: Weinstein y Hernández Vejar, 2014), tales políticas no se desarrollaron desde una mirada integral.

2. Marco normativo

En este apartado se desarrolla el primer objetivo del trabajo: describir y comparar el tipo de normativa en la que se especifican las funciones para los directivos escolares en Argentina y en Chile. Es así que se analizan las similitudes y diferencias entre ambos países respecto al tipo de normativa en la que se incluyen las funciones a ser cumplidas por los directivos escolares. Para ello, se examinan los siguientes documentos normativos en los que se especifican las funciones que debe cumplir el directivo escolar: en Argentina los

Reglamentos Escolares jurisdiccionales; en Chile los "Estándares Indicativos de Desempeño"[1].

En Chile las funciones de los directivos escolares se especifican a través de estándares. Según la OCDE:

> "Los estándares pueden entenderse como definiciones de lo que alguien debería saber y ser capaz de hacer para ser considerado como competente en un área en particular (profesional o educativa). Los estándares pueden ser usados para describir y comunicar aquello que es valioso o deseable alcanzar, qué se considera como aprendizaje de calidad o buenas prácticas. Los estándares también pueden usarse como medidas o puntos de referencias, por

[1] Ambos países analizados poseen documentos producidos a nivel gubernamental que especifican las funciones de los directivos y que no serán tenidos en cuenta en este análisis. En Chile, el Marco para la Buena Dirección, publicado por primero vez en 2005, y revisado en 2014, especifica un modelo orientador de la labor directiva a través de la definición de prácticas, competencias y conocimientos. En el presente trabajo se ha decidido trabajar con el documento de Estándares Indicativos de Desempeño debido a que está enmarcado en una política de evaluación del desempeño institucional y constituye una normativa sancionada por ley, a diferencia del Marco para la Buena Dirección cuyo propósito es solamente orientativo.

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de la Secretaría General de Planeamiento Educativo, publicó en 2014 un documento llamado "Liderazgo Pedagógico. Claves para la Dirección Escolar", cuyo propósito es brindar orientaciones y pautas de acción a los equipos de conducción. Este documento se organiza en cuatro dimensiones: Gestión del Proyecto Escuela, Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, Organización y clima escolar, e Interacción con la comunidad y el contexto. Cada una de estas dimensiones está desagregada en resultados específicos, las cuales a su vez están precisadas en funciones y acciones a cumplir y realizar por parte del equipo de conducción. A grandes rasgos puede afirmarse que el documento representa un avance respecto a la manera en que están especificadas las funciones de los directivos escolares en las normativas vigentes, los Reglamentos Escolares. No obstante, actualmente este documento no se encuentra publicado en la página oficial del Ministerio de Educación de la jurisdicción, por lo cual no resulta claro cuál es su status ni si es utilizado a nivel gubernamental como marco orientador de las políticas educativas.

> lo que pueden constituirse en una herramienta para la toma de decisiones, indicando la distancia entre el desempeño actual y el mínimo esperado para ser considerado competente" (traducción propia, p. 14).

Según la conceptualización de Kleinhenz et al. (2007) los estándares deben poseer tres elementos: el contenido, es decir, qué se valora; el modo en que se va a evaluar el logro de dicho contenido; y la especificación del punto en que se considera "aceptable" el desempeño. Los "Estándares indicativos de Desempeño" cumplen con las tres características dado que incluyen una explicación descriptiva de lo que se espera en cada nivel de logro, la explicitación de cómo se evaluará el cumplimiento del estándar y las fuentes que pueden considerarse, y distintos niveles de logro de cada estándar.

Al respecto, cabe analizar dos cuestiones: si las funciones están organizadas en dimensiones más amplias y si se describen distintos niveles de logro de cada función. En Chile las funciones otorgadas a los directivos están categorizadas dentro de cinco dimensiones más amplias: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de recursos. Cada una de estas dimensiones está, a su vez, compuesta por tres subdimensiones. A continuación, se presenta un cuadro con cada dimensión y sus correspondientes subdimensiones.

Dimensión	**Subdimensión**
Liderazgo	Liderazgo del sostenedor
	Liderazgo del director
	Planificación y Gestión de resultados
Gestión pedagógica	Gestión curricular
	Enseñanza y aprendizaje en el aula
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes
Formación y Convivencia	Formación

Universidad de San Andrés

	Convivencia
	Participación y vida democrática
Gestión de recursos	Gestión del personal
	Gestión de recursos financieros
	Gestión de recursos educativos

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación de Chile, (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación.

En Argentina, la mayoría de las jurisdicciones analizadas no agrupa las distintas tareas de la labor directiva en dimensiones más amplias. Una excepción a esto lo constituye el reglamento de la provincia de Jujuy, el cual distingue tres ámbitos: el técnico-pedagógico, el personal-social y el organizativo-administrativo.

En cuanto a la graduación de las funciones en distintos niveles de logro, en Chile en "Estándares de Desempeño" se distinguen distintos niveles para cada función y se describe qué implicaría la ubicación dentro de cada nivel, es decir, el primer elemento que define a un estándar según Kleinhenz et al. (2007). Los niveles de logro que se describen son desarrollo débil, desarrollo incipiente, desarrollo satisfactorio y desarrollo avanzado. A continuación, se detalla qué implica, de manera general, la consecución de cada uno de estos niveles de desarrollo.

Nivel de desarrollo	**Descripción**
Desarrollo débil	El proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento. Este nivel da cuenta de la inexistencia del proceso de gestión, o bien grafica prácticas que revelan deficiencias o faltas graves. Refleja la necesidad de trabajar urgentemente con miras a su

	implementación.
Desarrollo incipiente	El proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial. Este nivel identifica algún grado de desarrollo del proceso de gestión, pero este resulta insuficiente. Reconoce una implementación en la dirección correcta, pero que requiere ser mejorada.
Desarrollo satisfactorio	El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional. Este nivel describe un desarrollo adecuado del proceso de gestión, acorde con la realidad del sistema educacional chileno. Se espera que los establecimientos alcancen este nivel.
Desarrollo avanzado	El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento. Este nivel describe un desarrollo del proceso de gestión que excede los parámetros esperados. Reconoce una implementación ejemplar, y muestra una perspectiva de mejora y un horizonte de desafío a los establecimientos que han alcanzado el nivel de desarrollo satisfactorio.

Fuente: elaboración propia en base a "Estándares Indicativos de Desempeño" (2014).

Ninguna jurisdicción argentina analizada diferencia distintos niveles de logro en el cumplimiento de las funciones.

En este sentido, podría afirmarse que en Chile el tipo de normativa, se encuentra alineada con la tendencia internacional a definir estándares para el rol directivo, y a las recomendaciones de distintos estudios y agencias internacionales (Pont, Nusche, Moorman, 2009). Por el contrario, en Argentina no se ha observado una búsqueda de establecer estándares para la dirección escolar. Una excepción la constituye la Ciudad de Buenos

Universidad de San Andrés

Aires, que en el año 2014 publica el documento "Claves para la Gestión Escolar" en la que se especifica más detalladamente las funciones. No obstante, este documento actualmente no se encuentra publicado en el sitio web del Ministerio de Educación de la jurisdicción, por lo que la publicación no pareciera haber colaborado en la constitución de una política consolidada y de largo plazo.

En conclusión, la normativa chilena sea alinea a la tendencia internacional al establecimiento de estándares y la organización de las funciones en dimensiones y niveles de logro. En Argentina, tal desarrollo no ha tenido lugar hasta el momento.

3. Cantidad de funciones asignadas a los directivos escolares

Este apartado se enfoca en el desarrollo del segundo objetivo específico del trabajo: analizar comparativamente la cantidad de funciones que se le asignan a los directivos escolares en Argentina y en Chile. Con este propósito, en primer lugar se analizará la existencia de funciones asignadas a distintos actores considerados como directivos escolares y, en segundo lugar, la cantidad total de funciones asignadas a los directivos y a cada miembro del equipo directivo.

En el análisis de funciones diferenciadas para distintos miembros específicos del equipo directivo permite aproximarnos al grado de flexibilidad que la normativa de los dos países le otorga al cumplimiento de los roles de liderazgo. Si bien la conceptualización de liderazgo distribuido, como indican Ingvarson et. al. (2006), pone en tensión la definición de funciones específicas para cada rol institucional, podría pensarse que un mayor grado de flexibilidad en la normativa respecto del cumplimiento de determinadas funciones dentro del equipo directivo, podría estar más alineada a una visión de un liderazgo distribuido que una normativa que define funciones diferenciadas para cada rol directivo.

A grandes rasgos, como se verá a continuación, si bien en ambos países se observan funciones definidas específicamente para el directivo escolar, en Chile puede observarse un mayor grado de flexibilidad, y siguiendo la lógica del análisis antedicho, por ende, una mayor alineación que las jurisdicciones argentinas con el enfoque de liderazgo distribuido.

La flexibilidad en Chile, en los "Estándares Indicativos de Desempeño" (2014), se observa en un triple sentido. En primer lugar, al definir quiénes conforman al equipo directivo se especifican "el director, subdirector, jefe técnico-pedagógico, inspector, orientador, encargado de convivencia u otro, según la realidad de cada institución y la estructura que esta defina" (2014, p. 39). En esta cita se evidencia que en la normativa de Chile no existe una definición unívoca de quiénes deben integrar el equipo directivo, sino que la inclusión de distintas figuras dentro del equipo directivo está atada a la realidad de cada institución y la estructura que se defina. En segundo lugar, la mayoría de las funciones que se le asignan al director o al equipo directivo en su conjunto son compartidas por otros miembros como ser el equipo técnico pedagógico y los docentes. Finalmente, no se definen funciones específicas para cada uno de los miembros sino que la mayoría se especifican para el equipo directivo en sí mismo.

En Argentina, entre las jurisdicciones seleccionadas, encontramos un amplio abanico en relación a la especificación de las funciones para cada miembro del equipo directivo y para este cuerpo en sí mismo: en un extremo se ubican las jurisdicciones que especifican cuáles son las funciones específicas de cada miembro del equipo directivo; en el otro extremo encontramos a quienes no mencionan la existencia de un equipo directivo, centrando todas las especificaciones de las funciones en el director escolar. Se podría sugerir cierta correspondencia entre la edad de las normativas y la flexibilidad en la asignación de funciones. Como se verá en el análisis siguiente, Río Negro le otorgan mayor grado de flexibilidad en el cumplimiento de las funciones de liderazgo, CABA se encuentra en una posición intermedia, mientras que en Jujuy y Córdoba se observa mayor rigidez en el cumplimiento de funciones.

En la provincia de Río Negro en el Reglamento Escolar se pueden distinguir dos denominaciones posibles para el equipo directivo: por un lado, se nombra al equipo directivo en sí mismo, el cual es "es conducido por el Director y está integrado por el o los Vice directores y demás autoridades según nivel y modalidad del establecimiento educativo" (artículo 22); por el otro, se hace mención y especifican funciones para "trabajadores de la educación con responsabilidad en conducción institucional" integrada por directores, vicedirectores, asesores pedagógicos, coordinadores de formación,

coordinadores de investigación y coordinadores de capacitación u otras denominaciones que pudieran recibir las funciones directivas generales o específicas. No resulta claro si cada institución debe conformar un ente específico para la conducción institucional o si tales tareas recaen en el equipo directivo. No obstante, en la normativa provincial no se establecen funciones para cada miembro del equipo directivo sino que se establecen funciones y responsabilidades ya sea para el equipo directivo ya sea para los trabajadores de la educación con responsabilidad en conducción institucional, lo cual podría indicar mayor flexibilidad en el cumplimiento de las funciones, y por ende, la posibilidad de distribuir el liderazgo escolar.

La Ciudad de Buenos Aires constituye la jurisdicción que define más explícitamente los miembros y funciones del equipo directivo y cada uno de sus integrantes. En su Reglamento Escolar se especifica que los integrantes del equipo directivo son el director, el vicedirector y el maestro secretario (artículo 93). A su vez define las funciones tanto del equipo directivo en su conjunto como de cada uno de sus miembros. Al especificar funciones para el equipo directivo, se puede suponer cierta flexibilidad en la distribución del liderazgo. No obstante, esta flexibilidad se ve limitada por la especificación de funciones para miembros particulares del equipo directivo.

Universidad de San Andrés

En la provincia de Jujuy, si bien su normativa específica funciones diferenciadas para los directores de las escuelas y los vicedirectores, no se aclara la existencia de un "equipo directivo" ni se detallan funciones diferenciadas para este ente.

Córdoba, por su parte, no define en ningún documento normativo quiénes componen el equipo directivo ni cuál es la función de cada uno de sus miembros, si bien se menciona la existencia de un equipo de gestión educativa en su ley de educación. En el artículo 105 de ésta, al especificar el rol del director dentro de la institución educativa, declara "Cada institución educativa estará a cargo de un director que podrá ser apoyado en sus funciones por un equipo de gestión educativa conformado de acuerdo a las características de cada escuela" (Ley Nº 9870: Artículo 105), es decir, el rol del equipo de gestión educativa, si bien no es claro respecto a quién lo conforma, es apoyar las funciones del director, pero no tiene en sí mismo funciones que le son propias. En cuanto a los vicedirectores no refiere funciones propias de este rol, sino que especifica una serie de funciones que le

corresponden al director o al vicedirector en caso de ausencia del primero. Esto da a entender que la principal función del vicedirector es reemplazar al director en su ausencia, ya que se especifican las funciones del director pero en ningún documento normativo se especifican las funciones del vicedirector. La especificación de funciones para miembros particulares da cuenta de una escasa posibilidad de distribución de las funciones del liderazgo.

A continuación se analizarán las semejanzas y diferencias entre los dos países en relación a la cantidad de funciones asignadas a los directivos. Como podrá verse en el análisis subsiguiente, Chile se encuentra en una posición intermedia entre las jurisdicciones de Río Negro y Córdoba y Jujuy, mientras que CABA establece una cantidad significativamente superior para los directivos escolares.

En Chile se le asignan a los directivos veintisiete funciones. De ellas se le asignan al director, como figura separada del equipo directivo, trece funciones, de las cuales, la mitad se le asignan conjuntamente al equipo técnico-pedagógico. Al equipo directivo como ente en sí mismo se le otorgan catorce funciones, una de las cuales es compartida con el sostenedor y el resto es compartida con los docentes. Si bien en los Estándares de Desempeño nos enfocaremos en las funciones establecidas para los directivos, ya sea el equipo directivo ya sea el director escolar, en el presente capítulo también incluiremos las funciones asignadas al establecimiento. En el documento a analizar, se definen 37 funciones específicas para los establecimientos educativos.

A continuación se presenta un cuadro en el que pueden observarse las dimensiones, las subdimensiones y la cantidad de estándares definidos para directivos, es decir, únicamente aquellas que se especifican para los directores o para el equipo directivo.

Tabla 1: Cantidad de estándares dentro de la dimensión "Liderazgo".

Dimensiones	**Subdimensiones**	**Cantidad de estándares para directivos**

Liderazgo	Liderazgo del sostenedor	0
	Liderazgo del director	7
	Planificación y Gestión de resultados	1
	Total	**8**
Gestión Pedagógica	Gestión curricular	6
	Enseñanza y aprendizaje en el aula	0
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	3
	Total	**9**
Formación y convivencia	Formación	4
	Convivencia	4
	Participación y vida democrática	2
	Total	**10**
Gestión de recursos	Gestión del personal	0
	Gestión de recursos financieros	0
	Gestión de recursos educativos	0
	Total	**0**

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación de Chile, (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación.

Universidad de San Andrés

En total, los “Estándares de Desempeño” incluyen setenta y nueve estándares. De ellos, veintisiete se le asignan al equipo directivo o al director y treinta y siete al establecimiento. El resto de los estándares están especificados o bien para el sostenedor o bien para los docentes. Como puede apreciarse en los cuadros precedentes, en algunas subdimensiones no se incluyen estándares para los directivos, a saber: en todas las correspondientes a la dimensión Gestión de recursos (gestión del personal, gestión de recursos financieros, gestión de recursos educativos); en la subdimensión “Liderazgo del sostenedor” dentro de la dimensión "Liderazgo”; y en la subdimensión “Enseñanza y aprendizaje en el aula” dentro de la dimensión “Gestión pedagógica”.

En Argentina, como fue explicado anteriormente, algunas jurisdicciones distinguen entre funciones otorgadas a distintos miembros que conforman el equipo directivo y al equipo directivo en sí mismo, mientras que otras no distinguen distintas figuras. Sumando todas las funciones asignadas a los directivos (ya sea al director, al vicedirector, al maestro secretario y/o al equipo directivo), en CABA encontramos setenta y seis funciones; en Jujuy, cincuenta y nueve funciones; en Río Negro, diecinueve, y en Córdoba, dieciocho.

Dividiendo las funciones según el rol, en relación a la cantidad de funciones otorgadas al equipo directivo como ente en sí mismo encontramos que CABA y Río Negro, las dos jurisdicciones que especifican funciones propias del equipo directivo, le asignan diecisiete y trece funciones, respectivamente.

En cuanto al director escolar, Jujuy es la jurisdicción que le asigna mayor cantidad de funciones específicas a este rol (treinta y cinco), en CABA se le asignan treinta, en Córdoba, dieciocho, y en Río Negro dos.

Respecto a la cantidad de funciones asignadas a los vicedirectores, Jujuy es quien la asigna mayor cantidad de funciones (veinticuatro), y CABA quince.

En la relación a la cantidad de funciones asignadas al maestro secretario, en CABA observamos que se le otorgan catorce funciones; y en Río Negro se le asignan cuatro funciones.

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

Resalta la gran diferencia en la cantidad de funciones asignadas entre los directores y los vicedirectores en CABA y Jujuy. La primera otorga el doble de funciones a los directores que a los vicedirectores. En Jujuy la diferencia no es tan grande pero continúa siendo significativa: los directores tienen diez funciones más que los vicedirectores. A continuación se resume la cantidad de funciones asignadas a cada figura del equipo directivo en las distintas jurisdicciones.

Jurisdicción	Equipo directivo	Director	Vicedirector	Maestro secretario	Total
CABA	17	30	15	14	76
Córdoba	-	18	-	-	18
Jujuy	-	35	24	-	59
Rio Negro	13	2	-	4	19

En resumen, mientras que en Chile se observa una preocupación por brindar flexibilidad en el cumplimiento de las funciones, permitiendo la posibilidad de distribuir las funciones de liderazgo entre distintos actores escolares, en Argentina se observa una gran diversidad en este punto: mientras que Río Negro otorga cierta flexibilidad, en Córdoba y Jujuy la misma es ampliamente limitada, y CABA se encuentra en una posición intermedia.

En relación a la cantidad de funciones asignadas a los directivos escolares, en Argentina no puede extraerse un patrón uniforme, sino que, por el contrario, se observa amplitud significativa: desde setenta y seis funciones en CABA hasta dieciocho funciones en Córdoba. Chile se encuentra en una posición intermedia: le asigna a los directivos escolares veintisiete funciones.

4. Funciones asignadas a los directivos escolares

En este apartado se desarrolla el análisis correspondiente al tercer objetivo específico del trabajo: analizar comparativamente cuáles son las funciones que se le asignan a los directivos escolares en Argentina y en Chile.

Si bien distintos estudios dividen a las dimensiones de diversas maneras, en el presente trabajo, el análisis del contenido de las funciones se realizará siguiendo la categorización de UNESCO "Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región" (2014) por tratarse de un estudio comparado reciente enfocado en países de Latinoamérica, a diferencia de la mayoría de estudios sobre liderazgo escolar que se centran en países anglosajones. El estudio de UNESCO, que analiza la situación de los directivos escolares en distintos sistemas educativos de Latinoamérica e indaga en las políticas educativas llevadas a cabo en tales países, organiza las funciones a ser cumplidas por los directivos escolares en cinco dimensiones: la gestión estratégica y de resultados, la gestión pedagógica, la gestión administrativa y de recursos, la gestión de la convivencia y la participación escolar, y la generación de las condiciones organizacionales.

Gestión estratégica y de resultados

Entendemos por "Gestión estratégica y de resultados", siguiendo al documento "El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región" (UNESCO, 2014) como aquella dimensión que engloba a las funciones relativas a "la conducción de la organización en base al establecimiento de metas o proyectos educativos, a su evaluación y rendición de cuentas" (UNESCO, 2014, p. 29). Distinguimos tres funciones principales que se enmarcan dentro de esta dimensión:

- dirigir, coordinar e implementar planes y el proyecto educativo,
- dirigir la autoevaluación o evaluación institucional, y
- responder por la calidad o resultados de los alumnos.

Esta dimensión se relaciona con la perspectiva del liderazgo pedagógico dado que según esta concepción el líder instrucción debe ser capaz de alinear las estrategias y acciones llevadas a cabo en la institución con la misión de la escuela.

En Chile, en Estándares Indicativos se especifica la dimensión "Liderazgo", algunos de cuyos estándares pueden englobarse bajo la dimensión "Gestión estratégica y de resultados".

En Argentina, de las jurisdicciones analizadas, CABA, Jujuy y Río Negro incluyen funciones referidas a la gestión estratégica y de resultados, mientras que Córdoba no especifica ninguna función que pueda englobarse bajo esta dimensión. No obstante, ninguna de las tres jurisdicciones incluye la totalidad de las funciones que componen esta dimensión.

El principal hallazgo radica en que mientras que en Chile parecen estar presentes todos los aspectos de la gestión de resultados (la elaboración de planes, su evaluación y la rendición de cuentas), en Argentina solamente aparecen algunos de estos aspectos en algunas jurisdicciones. Particularmente, mientras que en Chile las tres funciones están presentes en distintos estándares, en Argentina ninguna de las jurisdicciones incluyen las tres. El principal punto en común entre Chile y Argentina lo observamos en relación a la función de dirigir, coordinar e implementar planes y el proyecto educativo ya que tanto en Chile como en dos jurisdicciones argentinas se explicita esta función para el directivo.

Dirige, coordina e implementa planes y el proyecto educativo

Tanto en Chile como en algunas jurisdicciones argentinas (CABA y Río Negro), aparece la función de dirigir, coordinar e implementar planes y el proyecto educativo. Un punto importante en común que tanto Chile como las dos jurisdicciones de Argentina incluyen es que el proyecto debe construirse de forma colaborativa entre distintos miembros de la comunidad escolar. En este sentido, las normativas de ambos países parecen incorporar el enfoque del liderazgo distribuido en relación al diseño e implementación de planes y el proyecto educativo. Una diferencia entre ambos países radica que en Chile se hace mayor hincapié en la mejora escolar.

En Chile, en "Estándares de Desempeño", la función de dirigir e implementar planes y el proyecto educativo no se le asigna a los directivos de manera directa pero se incluyen los siguientes estándares dentro de la subdimensión "Planificación y gestión de resultados": "El establecimiento cuenta con un proyecto Educativo institucional actualizado que define claramente los lineamientos de la institución e implementa una estrategia efectiva para difundirlo" y "El establecimiento cuenta con un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos", el cual debe ser elaborado por

directivos, docentes y el consejo escolar. En la subdimensión "Liderazgo del director" dentro de la dimensión "Liderazgo" se incluye el estándar "El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua". Su detalle respectivo al nivel de logro "satisfactorio" implica que el director es autocrítico, es abierto a la crítica constructiva y busca aspectos que podrían mejorarse y maneras de lograr efectivizar la mejora. A su vez, se incluye que el director debe promover en su personal una cierta actitud de identificación de problemas y búsqueda de soluciones

El análisis anterior da cuenta de que, si bien se le asigna al director escolar cierta responsabilidad en la conducción de la mejora, no es el responsable único de desarrollar e implementar el proyecto educativo institucional. Esta característica podría implicar una mayor flexibilidad en el foco del liderazgo, en concordancia con una visión del liderazgo distribuido.

En Argentina, las jurisdicciones analizadas presentan ciertas similitudes en las funciones englobadas bajo esta dimensión. CABA y Río Negro incluyen la función de la elaboración del proyecto institucional, pero mientras en CABA esta función se le asigna directamente al director en Río Negro es función de los trabajadores de la educación con responsabilidad en la conducción institucional, los cuales son responsables "sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan para materializar el proyecto escolar" (artículo 96). No obstante, ambas jurisdicciones establecen mecanismos de participación en su elaboración. En CABA se aclara "en colaboración con el resto del personal de conducción y de ejecución" y "generando para ello espacios de participación para el conjunto de los miembros de la comunidad educativa" (artículo 94). En Río Negro, se especifica que se construye de manera colectiva y participativamente con los integrantes de la comunidad educativa.

En CABA, además, al equipo directivo se le atribuye "Coordinar acciones con el propósito de mejorar la propuesta educativa" y "Coordinar el monitoreo de proyectos didácticos".

Dirige la autoevaluación o evaluación institucional

Chile y dos jurisdicciones de Argentina incluyen esta función como parte de las tareas del directivo escolar. En Chile, no obstante, la mayoría de estos estándares están definidos para el establecimiento y no para el equipo directivo de forma directa.

En Chile, dentro de la dimensión "Liderazgo" y la subdimensión "Planificación y gestión de resultados", encontramos una serie de estándares que definen los procesos de evaluación institucional que deben desarrollarse en los establecimientos. No obstante, a excepción de una sola función, todos los estándares están asignados al establecimiento. Refieren a cuatro aspectos lógicamente enlazados: la recopilación de información y datos, el análisis de los datos, la puesta en marcha de la autoevaluación y el desarrollo de un monitoreo continuo del plan de mejoramiento.

El análisis de los datos y su utilización para la toma de decisiones debe darse por parte del sostenedor y el equipo directivo. Deben comprender su métrica, analizarlos en su distribución y tendencia, compararlos con el promedio nacional y con establecimientos similares, identificar causas y relacionar y extraer conclusiones. Este análisis de los datos debe servir a la toma de decisiones en distintos ámbitos de gestión.

En Argentina, la realización de la autoevaluación institucional es incluido en los reglamentos de Río Negro y Jujuy. En Río Negro se establece como función de los equipos directivos y de supervisión el diseñar de manera colectiva y participativa "los procesos de evaluación formativa institucional con el objeto de construir conocimiento y suscitar reflexiones sobre los procesos pedagógicos institucionales a fin de generar instancias superadoras" (Art. 63). En el reglamento de Jujuy se incluye esta función tangencialmente ya que no la explicita de forma directa: "Efectuar los reajustes en la orientación técnico-pedagógica de la escuela que resultaren necesario como consecuencia de la auto-evaluación del trabajo y de las indicaciones recibidas por los inspectores Técnicos".

Responde por la calidad o resultados de los alumnos

En este aspecto Chile y Argentina difieren ampliamente ya que mientras en el primer país se especifica la responsabilidad del directivo frente a los resultados de los alumnos, en la

Universidad de San Andrés

mayoría de las jurisdicciones de Argentina no se menciona esta responsabilidad, a excepción de Jujuy.

En Chile, dentro de la dimensión "Liderazgo" y la subdimensión "Liderazgo del director" se especifica el estándar "El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento". Esto implica que el director tiene una presencia activa en el establecimiento "recorre los distintos momentos de la rutina escolar, conversa con estudiantes y docentes, observa clases, participa en las actividades relevantes, entre otros" (2014, p. 54) y que rinde cuentas semestralmente al sostenedor escolar "respecto del logro de los objetivos de aprendizaje del currículum vigente, de los Otros Indicadores de Calidad, de los objetivos de formación establecidos en el Proyecto Educativo Institucional y del cumplimiento de la normativa educacional vigente" (2014: 54).

En Argentina, Jujuy también es la única jurisdicción que establece claramente que los directivos son responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje de su establecimiento.

Gestión pedagógica

Siguiendo el documento "El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región" (UNESCO, 2014) se define a esta dimensión como aquella que engloba a las funciones relativas a "seguimiento de los procesos escolares ligados al aprendizaje, al desempeño de los estudiantes y de los profesores, y a la evaluación y desarrollo profesional de estos últimos" (UNESCO, 2014: 29).

Dentro de esta dimensión incluimos las siguientes funciones:

- organizar instancias para el trabajo pedagógico de los docentes;
- supervisar aulas o clases;
- fomentar o controlar la evaluación de los alumnos y los resultados de aprendizaje;
- dirigir la implementación del Curriculum;
- evaluar a los docentes;

- generar estrategias para garantizar el aprendizaje y continuidad de estudios de todos los estudiantes;

Esta dimensión se relaciona directamente con el enfoque del liderazgo pedagógico y el liderazgo centrado en el aprendizaje, que asignan al directivo escolar funciones relativas a orientar la enseñanza y el aprendizaje dentro de la institución educativa.

En relación a la gestión pedagógica, tanto Chile como las jurisdicciones argentinas analizadas les asignan a los directivos escolares una serie de funciones que componen esta dimensión. No obstante, mientras que en Chile se puede observar la gran importancia atribuida a esta función y que la totalidad de las funciones precedentes están definidas a través de distintos estándares, en Argentina se observan algunos vacíos, principalmente en relación a la evaluación de los alumnos y la garantía de la continuidad de estudios de todos los estudiantes. En este sentido, podría afirmarse que mientras la perspectiva chilena se encuentra mayormente alineada al enfoque de liderazgo centrado en el aprendizaje, por ubicar su foco final en mejorar los resultados de los alumnos, en Argentina la normativa parece poner el foco en los procesos de enseñanza.

La importancia otorgada a esta dimensión en Chile se evidencia en que se define como una dimensión particular "Liderando procesos de enseñanza y aprendizaje", en la cual se especifica que los directivos deben dirigir, guiar y gestionar estos procesos preocupándose por la implementación curricular, las prácticas pedagógicas y los logros de aprendizajes de los alumnos de su institución, y de generar las condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. En Argentina, en el reglamento de Jujuy se distingue como una dimensión el ámbito técnico-pedagógico.

Como principal hallazgo puede afirmarse que la gestión pedagógica resulta importante en ambos países, aunque la normativa chilena resulta más exhaustiva en la definición de todos los aspectos relativos al liderazgo pedagógico.

Organiza instancias para el trabajo pedagógico de docentes

Una similitud entre Chile y Argentina es que en ambos países se especifica que los directivos deben generar reuniones para el trabajo pedagógico. No obstante, existen algunas

diferencias entre ambos. En Argentina, existe mucha diversidad entre las jurisdicciones analizadas respecto a la especificidad con la cual se define esta función: mientras que algunas jurisdicciones detallan periodicidad, objetivos, modalidad y contenidos, otras carecen de estas especificaciones. En Chile, por su parte, la definición del estándar va más allá que la mera organización de instancias de trabajo pedagógico.

En Chile, dentro de la dimensión "Gestión Pedagógica" y la subdimensión "Gestión curricular" encontramos un estándar dirigido a los directivos que se relaciona con la organización de instancias para el trabajo pedagógico, pero que, en definitiva es más amplio que una acción puntual: "El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados" (2014: 78). Esto implica, según la descripción de su desarrollo satisfactorio, lograr que las reuniones entre docentes sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, compartir lecturas y materiales de estudio para resolver dudas o necesidades de conocimiento, y el compartir, mejorar y reutilizar los recursos educativos desarrollados por los docentes.

En Argentina, en los reglamentos escolares de todas las jurisdicciones analizadas se especifica que el director o el equipo directivos tienen por función tener instancias de trabajo pedagógico con los docentes. En Jujuy la formulación de esta función está más detallada que en CABA, Córdoba y Río Negro. Es así que en Jujuy encuentra que los objetivos de llevar a cabo esta función son:

> "- Facilitar la información y los recursos técnicos que perfeccionarán la acción educativa.
>
> - Brindar apoyo pedagógico a los docentes.
>
> - Promover estudio, análisis e intercambio de experiencias y conocimientos buscando superar deficiencias técnicas detectadas en el ámbito escolar.
>
> - Estudiar y concretar iniciativas presentadas por el personal docente circunscriptas al área técnico-pedagógica". (artículo 1).

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

Por el contrario, en CABA, Córdoba y Río Negro, si bien se incluye funciones que podrían categorizarse bajo esta categoría, no se especifica ni el objetivo de las reuniones, ni el contenido que debe discutirse. En CABA se establece que el equipo directivo debe "Generar espacios de intercambio de experiencias" (artículo 93); en Córdoba, que el director debe "Reunirse en conferencia con todo el personal docente de la escuela por lo menos una vez cada quince días, o antes si así lo estima necesario" (artículo 76). En Río Negro únicamente se especifica que "Los trabajadores de la educación con responsabilidad en la conducción institucional del proyecto educativo escolar tienen responsabilidad sobre la reflexión y el registro de procesos pedagógicos y de mejora de las trayectorias con el equipo docente a su cargo" (artículo 96).

Supervisa aulas o clases

Tanto Chile como Argentina incluyen la función de supervisar las clases y a su vez, ambos países conectan esta función con el propósito de guiar, orientar, apoyar la labor docente. La principal diferencia entre ambos países es que en Chile se especifica el propósito último: mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, podría afirmarse que el enfoque adoptado por la normativa chilena está alineado con la perspectiva del liderazgo centrado en el aprendizaje dado que según esta concepción las acciones de los líderes deben tener como objetivo final mejorar los aprendizajes de los alumnos. En Argentina, por el contrario, como se verá en el siguiente análisis, las funciones de los directivos escolares están descriptas en función de la enseñanza, sin mención a los aprendizajes de los alumnos.

En Chile, dentro de la dimensión "Gestión Pedagógica" y la subdimensión "Gestión Curricular" se le asigna al director la función de apoyar a los docentes a través de la observación de clases y revisión de distintos materiales (por ej. cuadernos) con el propósito final de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. En su desarrollo satisfactorio, se detalla la periodicidad de las observaciones: al menos una vez al semestre a cada profesor o una observación semanal por directivo. El objetivo de las observaciones es reflexionar sobre la manera de mejorar los aprendizajes de los alumnos. A su vez, está función implica el análisis constante, entre los directivos y los docentes, de los trabajos de los alumnos a partir de sus pruebas, trabajos de investigación, etc. Finalmente, este estándar

supone la realización de reuniones periódicas con cada docente para reflexionar sobre lo observado (ya sea clases o materiales) y elaborar estrategias para superar los desafíos detectados.

En Argentina, supervisar aulas o clases es una de las funciones que aparece en tres jurisdicciones analizadas y que se le asignan tanto a directores como a vicedirectores.

Hay tres aspectos a resaltar respecto a las visitas de clase: la retroalimentación, la evaluación y como se deben asentar las observaciones realizadas. En CABA, Jujuy y Córdoba, las visitas a las clases tienen como propósito brindar retroalimentación a los docentes para orientarlos en su tarea de enseñanza. Por ejemplo en Córdoba se especifica que deben formular las críticas basadas en sus observaciones.

A su vez, las visitas sirven para evaluar la tarea docente según los reglamentos de CABA, Córdoba y Jujuy. Por ejemplo en CABA se especifica que debe "evaluar la tarea cumplida y dejar las constancias que permitan una calificación ecuánime del mismo" (artículo 94).

Finalmente, en las tres se especifica que las observaciones deben dejarse asentadas por escrito. Por ejemplo en CABA "El resultado de las visitas será asentado en el cuaderno de actuación profesional en forma clara y concisa siguiendo los ejes del instrumento de evaluación del desempeño profesional docente" (artículo 94). En Jujuy las visitas se categorizan en cuatro tipos: de asesoramiento, seguimiento, control parcial del asesoramiento y evaluación terminal de la conducción de los procesos de aprendizaje.

Fomenta o controla evaluación de los alumnos y resultados de aprendizaje

En relación a esta función, Chile y Argentina presentan una diferencia importante, ya que en el primero se le asigna esta tarea al directivo y en Argentina, por el contrario, en la mayoría de las jurisdicciones no se explicita esta función.

En los "Estándares Indicativos de Desempeño", en Chile, dentro de la dimensión Gestión Pedagógica y la subdimensión "Gestión Curricular" se le atribuye al directivo y al equipo técnico-pedagógico la función de coordinar un sistema efectivo de evaluación escolar. Este

sistema implica coordinar la distribución de las evaluaciones más importantes de manera que queden distribuidas a lo largo del año asegurarse de su calidad, es decir, que estén enfocadas en objetivos relevantes, que posean un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción y que contemplen distintas formas de evaluar. A su vez, esta función incluye la fijación de plazos para corregir las evaluaciones y brindar retroalimentación a los alumnos.

Jujuy es la única jurisdicción que le asigna al director o al vicedirector una función relativa a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la cual, según el reglamento de la provincia, debe resultar en un asesoramiento específico para cada docente.

Dirige la implementación del Curriculum

Chile y las jurisdicciones de Argentina analizadas se asemejan respecto a esta función ya que todas le asignan al directivo escolar el controlar la implementación del curriculum. No obstante, en Chile la importancia dada a esta función es mucho mayor ya que, por un lado, la gestión curricular constituye una subdimensión en sí misma y, por otro lado, el nivel de especificación y detalle de esta función de Chile es mucho mayor que en el caso de las jurisdicciones argentinas.

Universidad de San Andrés

En Chile una de las subdimensiones de la "Gestión Pedagógica" en los Estándares Indicativos es la "Gestión Curricular". Esta se define como la descripción de "las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (2014: 71). Dentro de esta subdimensión se incluyen dos estándares que se vinculan directamente a la implementación curricular. Estos estándares son:

- El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
- El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

El primero implica implementar políticas en más de un año de estudio y nivel para desarrollar en los estudiantes habilidades transversalmente. Asimismo, implica la definición de lineamientos metodológicos por asignatura y la coordinación entre distintos actores para adquirir recursos alineados a las necesidades pedagógicas de la institución. El segundo estándar implica implementar acciones para asegurarse que el curriculum sea cubierto, y en caso contrario, para remediar el desfase o vacio; y para analizar los resultados de las evaluaciones. Como puede observarse, los dos se definen para el directivo escolar en conjunto con el equipo técnico-pedagógico. En este sentido, podría pensarse en un alineamiento con el enfoque del liderazgo distribuido dado que posibilita que distintos actores, no únicamente el director escolar, asuman roles de liderazgo.

En Jujuy se especifica que el director y el vicedirector deben conocer el curriculum y las técnicas y metodologías de evaluación que se adecúan a los distintos grados y ciclos.

En Río Negro se establece que "Los trabajadores de la educación con responsabilidad en la conducción institucional tienen responsabilidad sobre el diagnóstico institucional que releve tanto las problemáticas económicas, sociales y ambientales como las posibilidades y potencialidades naturales y humanas de la comunidad a la que pertenece la escuela a fin de transformarlas en contenidos curriculares y recursos didácticos, a la vez que erigirlas en puntos de partida del proyecto educativo institucional" (artículo 95). En este sentido, es función del directivo escolar adaptar el contenido curricular en razón de las características contextuales y comunitarias de la institución. En esta provincia, al incluir no solo a los directivos sino a los trabajadores con responsabilidad en la conducción institucional también podría pensarse, al igual que en el caso de Chile, en un alineamiento con el enfoque de liderazgo distribuido.

Tanto CABA como Córdoba establecen que los directores deben realizar reuniones para intercambiar opiniones sobre el plan de estudio.

Si bien las cuatro jurisdicciones incluyen funciones realtivas a la dirección curricular, podemos observar diferencias marcadas entre ellas: en Jujuy la función del directivo es únicamente conocer el curriculum; en CABA y Córdoba se apunta a favorecer un intercambio con otros actores educativos; en Río Negro se le otorga a los trabajadores con

responsabilidad en la conducción institucional un rol más activo en relación a la gestión curricular: la posibilidad de realizar adaptaciones a partir del conocimiento del contexto y la comunidad a la que pertenece la institución.

Fomenta la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes

Mientras que en Chile se le asigna este estándar al "establecimiento", en Argentina únicamente CABA le asigna a los directivos la función de fomentar y gestionar la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes.

En Chile, dentro de la dimensión "Gestión de recursos" y la subdimensión "Gestión del personal" se le asigna al establecimiento la función de gestionar el perfeccionamiento docente a través de dos estándares: "El establecimiento cuenta con personal competente según los resultados de la evaluación docente y gestiona el perfeccionamiento para que los profesores mejoren su desempeño" y "El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas". El primero refiere a la proporción de docentes que debe estar calificado en ciertas categorías según el sistema de evaluación docente nacional y a la implementación de acciones para lograr superar los resultados. El segundo estándar refiere a la existencia de acciones para la inducción de docentes, la priorización de las necesidades de perfeccionamiento a partir de la información provista por distintas fuente, la evaluación de estas acciones.

CABA le otorga al director y al equipo directivo, funciones relativas a la capacitación y desarrollo profesional de los docentes. En CABA se especifica que el director debe organizar reuniones de actualización docente o conferencias pedagógicas.

Evalúa a los docentes

Chile y algunas jurisdicciones de Argentina le otorgan al directivo escolar la función de evaluar a los docentes. La diferencia entre ambos países radica en que el primero hace hincapié en la devolución provista al personal en vistas de mejorar el desempeño.

En Chile, dentro de la dimensión "Gestión de recursos" y la subdimensión "Gestión del personal" se detalle el estándar "El establecimiento cuenta con un sistema de evaluación y

retroalimentación del desempeño del personal". Este implica que el establecimiento evalúe al menos una vez al año al personal a partir de criterios explícitos y compartidos, y que se le brinde al personal una retroalimentación para promover un mejor desempeño.

En CABA se le otorga al director y al vicedirector la tarea de evaluar a los docentes. Además se especifica que la evaluación debe realizarse en función de lo observado en las visitas técnicas al aula, debe calificarse a los docentes y dejarse por escrito en el cuaderno de actuación profesional.

Genera estrategias para garantizar el aprendizaje y continuidad de estudios de todos los estudiantes

Respecto de este estándar encontramos una diferencia significativa entre Chile y la mayoría de las jurisdicciones argentinas analizadas. Mientras que en el primero se especifican una serie de estándares relativos a garantizar el aprendizaje y continuidad de estudios de todos los estudiantes, únicamente en el reglamento escolar de Río Negro se le asigna al directivo este rol.

En Chile se definen distintas funciones que aspiran a garantizar el aprendizaje y continuidad de estudios de todos los estudiantes. Todas estas funciones están dentro de la dimensión "Gestión Pedagógica" y la subdimensión "Apoyo al desarrollo de los estudiantes". Algunos de estos estándares se definen para el equipo directivo y otros para el establecimiento.

Entre las asignadas al equipo directivo encontramos "El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos", "El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar", "El equipo directivo y los docentes apoyan a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o educativas al finalizar la etapa escolar". Las dos primeras implican tomar acción ante una dificultad: ya sea en el ámbito social, afectivo o conductual, ya sea el riesgo de desertar. Se detalla que el establecimiento debe contar con una persona encargada

de derivar a los alumnos que presentan dificultades, que el directivo debe estar en contacto con los apoderados de estos alumnos, y debe registrar adecuadamente en fichas de cada estudiante las distintas acciones llevadas a cabo.

Respecto a los alumnos con posibilidad de desertar, se detallan los distintos factores de riesgo que pueden tenerse en cuenta para identificar a estos estudiantes y las medidas que pueden adoptarse para apoyarlos.

En Argentina, únicamente el reglamento de Río Negro incorpora una función que refiera a garantizar el aprendizaje y continuidad de los estudios de todos los estudiantes, aunque la misma se limita al nivel secundario. Particularmente en el artículo 62 se especifica que "Los equipos supervisivos, directivos y docentes de la educación secundaria deberán garantizar el desarrollo de estrategias pedagógicas, organizacionales y administrativas que permitan cumplimentar a todos los adolescentes y jóvenes la finalización de los estudios secundarios". Como puede observarse, la función se asigna en conjunto con el equipo de supervisión y los docentes, permitiendo amplia flexibilidad respecto de quién desempeñará un rol de liderazgo en su cumplimiento, y de esta manera, alineándose con una perspectiva del liderazgo distribuido.

Gestión administrativa y de recursos

En consonancia con el documento "El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región" se define a esta dimensión como aquella que incluye "responsabilidades administrativas, de gestión de recursos humanos, financieros y materiales" (UNESCO, 2014: 29).

Las funciones que se agrupan bajo esta dimensión son:

- ser responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determinar las necesidades en esta área y vela por su mantención, y realizar y actualizar el inventario del establecimiento;
- organizar, cuidar y mantener actualizado el archivo de documentación, inventario y expedientes de la escuela;
- brindar información a las autoridades;

- administrar y controlar fondos de recursos;
- asistir a la escuela con antelación al inicio de clases;
- ocuparse y controlar la entrada/salida de personas y/o tramitar los permisos docentes u otros administrativos, y
- notificar a los docentes sobre su designación de acuerdo a lo estipulado por las autoridades.

Chile y Argentina se diferencian ampliamente respecto de esta dimensión. En Argentina, las jurisdicciones analizadas incluyen como parte de las tareas de los directivos diversas funciones que componen la dimensión administrativa, muchas de las cuales refieren a acciones concretas específicas como por ejemplo, notificar a los docentes sobre su designación o asistir al establecimiento con cierta antelación. En el reglamento de Jujuy se distingue como una dimensión específica al ámbito organizativo-administrativo. En Chile, por el contrario, ninguna de las funciones administrativas se le asigna directamente al directivo, aunque algunas se le asignan al establecimiento.

En función de este análisis, puede afirmarse que según la normativa, en Argentina el peso de las funciones administrativas es mucho mayor que en Chile. En concordancia con los estudios relevados en el Estado del Arte de este estudio, en los últimos años se observa en Chile un viraje desde una visión administrativa del rol directivo hacia una mayor especificación de la función pedagógica del liderazgo directivo y su rol en la mejora escolar (Nuñez, Weinstein y Muñoz, 2010; Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012; Donoso, Benavides, Cancino, López y Sánchez, 2011). En Argentina, si bien dos de las cuatro jurisdicciones analizadas han renovado la normativa que especifica las funciones de los directivos, aún se observa un importante peso de las funciones administrativas asignadas al perfil directivo.

Es responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determina las necesidades en esta área y vela por su mantención, y de realizar y actualizar el inventario del establecimiento

En Argentina la función de responsabilizarse por la infraestructura y poseer y actualizar el inventario de los recursos del establecimiento es asignada directamente al directivo. En

Chile, por el contrario, esta función se le asigna al establecimiento, es decir, no es imperativo que sea cumplida por un directivo.

En Chile, dentro la subdimensión "Gestión de recursos educativos" dentro de la dimensión "Gestión de recursos" se especifican cinco estándares que refieren a la responsabilidad de establecimiento frente los bienes de la escuela y su inventariado. El primer estándar de esta subdimensión refiere al cumplimiento de los requerimientos de infraestructura según lo exigido por la normativa. Los siguientes tres son muy específicos en relación a la posesión de los distintos bienes: recursos didácticos e insumos para el aprendizaje; biblioteca; recursos TIC tanto para uso educativo como para uso administrativo. Finalmente, el quinto estándar dentro de esta dimensión refiere la posesión de un inventario actualizado de los recursos para gestionar su mantención, adquisición y reposición.

En Argentina, todas las jurisdicciones analizadas le otorgan al director la función de responsabilizarse por el edificio escolar y los bienes de la escuela, e informar a las autoridades sobre cualquier daño que se ocasione en estos. En Jujuy el vicedirector debe "Colaborar con el Director en la conservación e higiene del edificio y de los bienes de la escuela" (artículo 6).

En Río Negro se asignan una serie de funciones relativas a la responsabilización sobre el edificio a la figura del director escolar: la facilitación del uso por fuera del horario escolar (artículo 115) y la información por vía jerárquica respecto de las necesidades de refacción (artículo 116). Al equipo directivo se lo responsabiliza por su uso y cuidado (artículo 114), por la comunicación de necesidades de reparaciones, ampliaciones o remodelaciones (artículo 112) y el mantenimiento de la higiene en el edificio (artículo 118).

En CABA y Jujuy, además, se establece que el director debe recibir el establecimiento y las existencias bajo inventario y actualizarlo constantemente.

Organiza, cuida y mantiene actualizado el archivo de documentación y expedientes de la escuela

Chile y Argentina, como se verá a continuación, presentan una diferencia significativa al respecto de esta función, ya que mientras el primero no le asigna esta tarea a los directivos,

en todas las jurisdicciones de Argentina la incluyen como parte de las funciones de los directivos.

En Chile no se incluye una función relativa a la organización y cuidado del archivo de documentación.

En tres jurisdicciones de Argentina analizadas se le otorga a alguno de los directivos la función de organizar, cuidar y actualizar la documentación de la escuela. En Córdoba y Jujuy esta función se le otorga al director escolar mientras que en CABA se le asigna al maestro secretario. El reglamento de Córdoba es que especifica con el mayor detalle todos los libros y documentos de los que debe responsabilizarse.

Brinda información a las autoridades

Los dos países analizados presentan una diferencia importante al respecto de esta función. En Chile esta función no está especificada como parte de las tareas de los directivos. Por el contrario, en Argentina, todas las jurisdicciones analizadas especifican funciones relativas a la elaboración de documentación en función de la solicitud de información por parte de las autoridades. Por ejemplo, en Córdoba se especifica toda la documentación que debe subscribirse ante los inspectores escolares o la Comisión Escolar. En Jujuy se especifica, además, la función de informar a las autoridades sobre la incompetencia de cualquier miembro del establecimiento.

Administra y controla fondos de recursos

Respecto a la especificación de esta función, Chile y la mayoría de las jurisdicciones se asemejan en la ausencia de esta función para los directivos escolares. No obstante, en Chile, dentro de la dimensión "Gestión de recursos" y la subdimensión "Gestión de recursos financieros", se le asigna al establecimiento la función de elaborar un presupuesto en función de las necesidades de la institución, controlar los gastos y cooperar con la sustentabilidad de la institución. A su vez, se agrega la función de llevar el registro de los ingresos y gastos y rendir cuentas del uso de los recursos.

Por su parte, en Argentina solo en Jujuy se le asigna esta función a los directivos.

Universidad de SanAndrés

Asistir a la escuela con antelación al inicio de clases

Chile y Argentina se diferencian al respecto de la especificación de asistir a la escuela con determinada antelación. En Chile no se especifica esta función. En Argentina, en algunas jurisdicciones, como CABA y Córdoba, especifican el momento en que debe presentarse diariamente el director al establecimiento, cierto tiempo antes del inicio de las clases, y el momento en que debe retirarse, con posterioridad a la finalización de las tareas escolares.

Se ocupa y controla la entrada/salida de personas y/o tramita los permisos docentes u otros administrativos

Algunas jurisdicciones argentinas y Chile se diferencian ampliamente al respecto de esta función. En CABA se le asigna al directivo escolar la función recibir a los responsables de los alumnos que concurran al establecimiento y el no dejar salir a los alumnos antes de finalizado el horario escolar. En Jujuy se le otorga la función de visar la documentación del personal docente en el turno correspondiente.

En Chile no se le asigna al directivo escolar esta función.

Notifica a los docentes sobre su designación de acuerdo a lo estipulado por las autoridades

Mientras que en algunas jurisdicciones de Argentina se le asigna al directivo la función de notificar a los docentes sobre su designación, en Chile no se le otorga esta función a los directivos escolares.

En Argentina, el reglamento de CABA le asigna al director la función de poner en posesión a los docentes de las funciones de acuerdo a la designación efectuada.

Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar

Se define a esta dimensión, de acuerdo con el documento "El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región" (UNESCO, 2014), como aquella que "integra las funciones vinculadas a la integración de la

comunidad escolar y el establecimiento de un clima y ambiente favorable y de bienestar y seguridad para los estudiantes" (UNESCO, 2014: 29).

Las funciones que se incluyen dentro de esta dimensión son:

- promover la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares y establecer canales de comunicación con ella;
- favorecer la convivencia y el buen clima escolar;
- instaurar una cultura laboral y escolar estimulante, y
- ejecutar acciones de seguridad para los alumnos, de prevención de riesgos y/o es responsable de esta área.

Tanto en Chile como en Argentina se le asignan al directivo escolar distintas funciones que apuntan a la gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar. No obstante, en Chile se define una mayor cantidad de funciones relativas a esta dimensión y su nivel de especificidad es mucho más profundo. Dos funciones se encuentran presentes en las normativas de ambos países: promover la participación de la comunidad escolar y ejecutar acciones de seguridad para los estudiantes. En relación a la función de promover la convivencia y el buen clima escolar, mientras que en Chile pueden distinguirse diversas funciones que apuntan a distintas acciones destinadas a favorecer la convivencia y el buen clima, en las dos jurisdicciones argentinas que incluyen esta función solo se hace referencia a un único aspecto de la convivencia: o bien al buen trato, o bien a la disciplina y el orden. Finalmente, en Chile se hace especial hincapié en la generación de cierto tipo de cultura laboral y escolar, aspecto ausente en la normativa de las jurisdicciones argentinas analizadas.

La importancia dada en la normativa chilena a esta dimensión se evidencia en que se incluye como una de las dimensiones del documento, la "Formación y Convivencia", la se define como aquellas políticas, procedimientos y prácticas que apuntan fortalecer el desarrollo personal y social en distintos ámbitos: espiritual, ético, moral, afectivo y físico. Dentro de la subdimensión "Liderazgo del director" en la dimensión "Liderazgo" también se definen algunas funciones que refieren a la participación de la comunidad escolar.

En pocas palabras, si bien en ambos países se definen funciones relativas a la promoción de un buen clima escolar y una buena convivencia, mientras que en Argentina tales funciones solo abarcan algunos aspectos de esta dimensión, en Chile el conjunto de las funciones parecen abarcar sus distintas aristas.

Promueve la participación e integración de la comunidad educativa y los organismos escolares y establece canales de comunicación con ella.

Chile y Argentina se asemejan en cuanto la promoción de la integración con la comunidad escolar, ya que ambos países le asignan esta función a los directivos escolares.

En Chile, pueden distinguirse cinco estándares que apuntan a la participación e integración entre la escuela y la comunidad educativa. El primero, ubicado dentro de la subdimensión "Liderazgo del director", implica que el director logre que la comunidad comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento. Dentro de la misma subdimensión, un segundo estándar que apunta a la integración de la comunidad escolar es "El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa".

Los otros cuatro estándares que apuntan a la integración de la comunidad educativa se encuentran dentro de la subdimensión "Participación y vida democrática" ubicada dentro de la dimensión "Formación y Convivencia". Dos de ellos se le asignan al establecimiento y dos a los directivos en conjunto con los docentes. Entre los asignados al equipo directivo y los docentes encontramos la promoción de un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad y la motivación a realizar aportes concretos a la comunidad. Este estándar implica que los docentes y directivos reflexionen con sus alumnos en torno a la importancia y valor de ser responsables con el entorno, que los alienten a que participen activamente en iniciativas constructivas y sean un modelo de responsabilidad.

El segundo estándar asignado a los directivos y docentes implica el fomento de la expresión de opiniones, deliberación y debate fundamentado de ideas. Esto supone promover que los estudiantes expresen sus ideas y opiniones tanto durante las clases como en el desarrollo de distintas actividades.

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

Entre los asignados al establecimiento encontramos la función de establecer canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes, el cual implica que el establecimiento comunique a estos actores sobre el desarrollo del Proyecto educativo y el funcionamiento general de la institución. A su vez, implica la existencia de canales para que los apoderados comuniquen sus inquietudes y sugerencias. El segundo estándar asignado al establecimiento dentro de la misma subdimensión es el de "construir una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común".

A su vez, dentro de la subdimensión "Formación" en la dimensión "Formación y convivencia" se especifica como función propia del equipo directivo y de los docentes el promover activamente que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes. Esto implica informar a los padres y apoderados de las acciones llevadas a cabo en el establecimiento, implementar sistemáticamente actividades para promover la participación de los padres y apoderados (charlas, encuentros).

En Argentina, los reglamentos de CABA y Jujuy se encuentran funciones relativas a promover instancias de participación integración con la comunidad escolar, organismos escolares y establecer canales de comunicación con ella. No obstante, esta función se les asigna a distintos miembros del equipo directivo. En CABA, tanto al director como al equipo directivo. En Jujuy esta función se le asigna al director y al vicedirector.

En Jujuy se establece específicamente que los directores y vicedirectores deben "Fomentar todas las actividades que tiendan a estrechar las relaciones entre la escuela y la comunidad" (artículo 8) y que debe organizar actividades comunitarias internas y con extensión.

En CABA se le asigna al equipo directivo la función de "establecer relaciones con alumnos, docente y comunidad" (artículo 93) y se especifica que el director debe articular acciones y programa reuniones con otras instancias educativas, sin especificar cuáles son las otras instancias educativas a las que se refiere. A diferencia de las otras jurisdicciones, se tiene en cuenta la relación entre el director y los responsables de los alumnos. Es así que se establece que deben realizarse reuniones con los responsables de alumnos para informar sobre las actividades planificadas para el periodo y para la entrega de los boletines al

finalizar cada periodo de calificación, y también que debe organizar reuniones con docentes y responsables de alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje o en el comportamiento.

Favorece la convivencia y el buen clima escolar

Al respecto de esta función, Chile se asemeja a algunas jurisdicciones de Argentina. No obstante, si bien algunas provincias de Argentina incluyen funciones que refieren a favorecer la convivencia, ya sea a través del buen trato o a través de supervisar el orden y la disciplina, en la normativa chilena analizada se evidencia una mayor importancia y profundidad en la definición de estas funciones, abarcando distintas tareas que apuntan a la generación de un buen clima.

En Chile pueden distinguirse cinco funciones, dentro de la dimensión "Formación y Convivencia" que se relacionan con favorecer la convivencia y el buen clima escolar, cuatro de ellos ubicados dentro de la subdimensión "Convivencia" y el quinto, dentro de la subdimensión "Formación".

Entre los primeros encontramos el estándar, asignado al equipo directivo y a los docentes, de promover y exigir un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esto implica promover que los estudiantes respeten normas básicas de cortesía y civilidad, que se preocupen por los demás, corregir las descalificaciones y faltas de respeto, y ser un modelo de buen trato y respeto a los demás. Un segundo estándar ubicado dentro de la misma subdimensión referido a esta función y asignado tanto al equipo directivo como a los docentes es el de valorar y promover la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos, y prevenir cualquier tipo de discriminación. En la descripción de este estándar se detallan una serie de acciones que pueden ejecutarse con este fin. El tercer estándar refiere a la existencia en el establecimiento de un reglamento de convivencia, su difusión y exigencia de cumplimiento. El cuarto estándar asignado al equipo directivo y a los docentes indica la definición de rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas. Finalmente, el quinto estándar que puede considerarse dentro de esta función es compartido con los docentes, y especifica que

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

ambos, directivos y docentes, deben modelar y enseñar a los alumnos habilidades para la resolución de conflictos.

Únicamente CABA y Córdoba especifican funciones que refieren a favorecer la convivencia y el buen clima escolar. La primera establece que el equipo directivo debe "socializar los problemas que surjan en los grupos a su cargo y estimular la búsqueda de soluciones compartidas" (artículo 93). En Córdoba se establece que el director debe "Cuidar directamente del orden, de la disciplina y de la enseñanza, vigilando a los maestros, a los alumnos y a los empleados inferiores a fin de que todos cumplan fielmente sus obligaciones" (artículo 76).

En Jujuy se especifican una serie de pautas para el rol directivo que refieren a los modos de conducirse y el trato. Al tratarse de la forma de ejercer su rol, y no de la tarea específica, no deberían considerarse como funciones. Particularmente se establece "Mostrar actitudes corteses y buenas maneras, para con los alumnos, padres y vecinos de la escuela" y "Observar un trato digno para con el personal de la escuela, estimulando sus iniciativas y corrigiendo con prudencia sus equivocaciones" (artículo 8).

Instaura una cultura laboral y escolar estimulante

Chile y Argentina se diferencian profundamente respecto a la definición de esta función. Mientras que en el primero se especifican una serie de funciones referidas a la promoción de determinados valores, actitudes y supuestos, en los Reglamentos de las jurisdicciones argentinas analizadas no se incluye ninguna función que apunte a tal función.

En Chile, podemos distinguir seis estándares que implican la instauración de cierta cultura laboral y escolar, los cuales se ubican dentro de distintas dimensiones. Dentro de "Liderazgo del director" se le asignan al director tres estándares que refieren a esta función: instaurar una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa, un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa y un ambiente cultural y académicamente estimulante. Respecto a la instauración de una cultura de altas expectativas se especifican distintas acciones y medidas que pueden tomarse para su consecución y se explicitan las maneras de reconocer que se ha logrado el objetivo. En

relación a instaurar un clima laborar colaborativo y comprometido se especifican distintas acciones que dan cuenta del compromiso y colaboración entre los trabajadores de la institución. Finalmente, la instauración de un ambiente cultural y académicamente estimulante implica la promoción de la discusión de temas de actualidad, de participación en actividades de actualización, entre otros.

Dentro de "Formación" se especifica el estándar "El equipo directivo y los docentes basan su acción formativa en la convicción de que todos los estudiantes pueden desarrollar mejores actitudes y comportamientos", el cual puede entenderse como complementario a instaurar una cultura de altas expectativas en la comunidad. Mientras que las altas expectativas refiere a la totalidad de la comunidad educativa y una amplitud de ámbitos, el estándar dentro de "Formación" apunta específicamente a las conductas, actitudes y hábitos.

Dentro de "Gestión del personal" se encuentran dos estándares, asignados al establecimiento, que apuntan a la creación de una cultura laboral y escolar estimulante: implementar medidas para reconocer el trabajo del personal e incentivar el buen desempeño y contar con una clima laboral positivo. En ambos se especifican funciones particulares asignadas al equipo directivo: dentro del primero, "El equipo directivo reconoce constantemente cualidades, avances y logros del personal, ya sea en forma grupal o individual" y dentro del segundo, "El equipo directivo está atento al clima laboral predominante en el establecimiento e implementa medidas para solucionar los problemas que surgen y para mantener o mejorar el ambiente de trabajo".

Ejecuta acciones de seguridad para los alumnos, de prevención de riesgos y/o es responsable de esta área

Si bien en Chile y en Argentina se incluyen funciones referidas a la seguridad y prevención de riesgos, en el primero tal especificación resulta ampliamente más detallada que en el segundo.

En Chile, dentro de las subdimensiones "Formación" y "Convivencia" incluidas en la dimensión "Formación y Convivencia" se incluyen tres funciones asignadas al equipo

directivo que refieren a la prevención de riesgos y la ejecución de acciones de seguridad. En la subdimensión "Formación" se incluye el estándar "El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y previenen conductas de riesgo entre los estudiantes", el cual implica la promoción de una vida activa entre sus estudiantes, una alimentación saludable y hábitos de autocuidado en temáticas de afectividad y sexualidad y consumo de tabaco, alcohol y drogas. A su vez, dentro de este estándar se incluye el apoyo brindado a estudiantes embarazadas, a los alumnos que van a ser padres o a aquellos que presenten problemas en el consumo de sustancias.

En CABA y Jujuy se detalla la función de ejecutar acciones de seguridad y/o prevención de riesgos y la manera de actuar ante accidentes o problemas que surjan en el establecimiento. En las dos jurisdicciones el rol directivo respecto de la seguridad de los estudiantes se encuadra en la actuación frente a accidentes y en la comunicación del hecho ante la autoridad correspondiente. En Río Negro se le asigna al equipo directivo la función de organizar un plan de prevención de riesgos.

Generación de las condiciones organizacionales

Definimos a la dimensión de "Generación de las condiciones organizacionales", siguiendo al documento "El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región" (UNESCO, 2014), como las "funciones relativas a la organización de los tiempos, a las redes con externos, y al funcionamiento adecuado de la institución en cuanto a sus instancias de cogobierno, a los funcionarios y a su alineación con la normativa y política escolar" (UNESCO, 2014: 29).

Esta dimensión incluye las funciones de:

- convocar, organizar y/o presidir instancias de cogobierno o de participación escolar;
- gestionar la inscripción, matrícula y asistencia de los alumnos;
- administrar y/o garantizar la buena marcha de los asuntos y el funcionamiento de la escuela;
- distribuir los tiempos de los docentes y demás funcionarios;
- asegurar que el establecimiento responda a las políticas y legislación educativa;

- controlar la puntualidad, disciplina y cumplimiento de los docentes y demás funcionarios;
- dictar medida para grupos sin docente;
- gestionar la contratación, permanencia y despido de los docentes.

En las normativas de ambos países aparecen distintas funciones que hacen referencia a distintos aspectos de esta dimensión. No obstante, en Chile la mayoría de las funciones que pueden englobarse en esta dimensión, con la excepción de distribuir los tiempos del personal, son asignadas al establecimiento, lo cual da cuenta que en Chile la generación de las condiciones organizacionales no forman parte de las funciones centrales a ser cumplidas por los directivos escolares.

En Argentina, por el contrario, la mayoría de las funciones están presentes en los reglamentos de al menos una de las provincias seleccionadas, siendo CABA la jurisdicción que posee una mayor cantidad de funciones relativas a la generación de las condiciones organizacionales.

Esta diferencia da cuenta de que la gestión organizacional de la institución educativa no es parte de las funciones principales de los directivos chilenos, mientras que en algunas jurisdicciones argentinas este tipo de funciones se les asigna directamente a los directivos escolares.

Convoca, organiza y/o preside instancias de cogobierno o de participación escolar

Mientras que en algunas jurisdicciones de Argentina esta función es competencia directa del director, en Chile la misma es asignada al establecimiento.

En Chile se pueden distinguir dos estándares asignados al establecimiento que refieren a esta función, ambos ubicados dentro de la subdimensión “Participación y vida democrática” dentro de la dimensión “Formación y convivencia”. El primero indica “El establecimiento promueve la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro de Padres y Apoderados”. En la descripción de este estándar se desarrolla la periodicidad de reuniones y el propósito de cada una de las instancias de participación escolar. El segundo estándar

implica el apoyo al Centro de Alumnos para promover la formación democrática y la participación activa de los estudiantes.

En CABA se le asigna al director distintas tareas relacionadas a la conformación y el funcionamiento de la Cooperadora Escolar.

Gestión de la inscripción, matrícula y asistencia de alumnos

En ambos países se especifica esta función. No obstante, mientras que en Chile se le asigna al establecimiento, en CABA y Córdoba esta función debe ser cumplida por algún miembro del equipo directivo.

En Chile, dentro de la dimensión "Gestión de recursos" y la subdimensión "Gestión de recursos financieros", se especifica la función "El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes". Esta gestión incluye la búsqueda de completar las vacantes, el registro de la matrícula y el análisis de las causas de la baja de matrícula. Respecto a la asistencia, se especifica que el establecimiento debe procurara la asistencia de manera sistemática a través de diversas estrategias y la registra cumpliendo la normativa.

En Argentina, en CABA el maestro secretario es el encargado de controlar la puntualidad y asistencia de los alumnos. En Córdoba es parte de las funciones del director el llevar al día los libros de matrícula y asistencia de los alumnos.

Administra y/o garantiza la buena marcha de los asuntos y el funcionamiento de la escuela

En relación a esta función, mientras que en Chile se define esta función como propia del establecimiento, en Argentina únicamente CABA le otorga esta función al directivo.

En Chile dentro de la dimensión "Gestión de recursos" y la subdimensión "Gestión del personal", se especifican un estándar relativo al funcionamiento general del establecimiento y la distribución y definición de funciones del personal a su cargo: "El establecimiento define los cargos y funciones del personal, y la planta cumple con los requisitos estipulados para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial". Este estándar refiere a poseer por escrito una definición clara de los cargos, funciones del personal y un organigrama que

detalle las líneas jerárquicas. A su vez, el lograr la claridad y respeto sobre las responsabilidades y cumplir con las exigencias y cobertura de cargos.

En CABA, también se explicita una función relativa a la administración y organización general del establecimiento: “Dictar las medidas concernientes a régimen y administración de la escuela, siempre que no contraríen los reglamentos y disposiciones vigentes” y “Organizar y dirigir el proceso educativo, cumpliendo las normas impartidas por la Superioridad, asesorando y apoyando la labor de todo el personal bajo su dependencia, efectuando el seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, articulando grados y ciclos”.

Distribuye los tiempos de los docentes y demás funcionarios

Chile y tres jurisdicciones de Argentina coinciden en la especificación de esta función, ya que ambos definen como función propia de los directivos la distribución de los tiempos de los docentes. Además, tanto Chile como dos jurisdicciones de Argentina (Córdoba y Jujuy) explicitan bajo qué criterio debe realizarse tal distribución: mientras que en el primero se busca que la distribución responda a los objetivos académicos y formativos de la institución, en Argentina el criterio demanda tener en cuenta las capacidades de los docentes.

Universidad de San Andrés

En Chile, en relación con la distribución de los tiempos de los docentes y demás funcionarios, dentro de la dimensión “Gestión pedagógica” y la subdimensión “Gestión Curricular” se especifica el estándar “El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio” (2014: 72). El mismo refiere a la implementación de los planes de estudio, es decir, la distribución del tiempo de cada curso considerando la asignación de horas mínimas semanales para todas las asignaturas obligatorias y la asignación de los tiempos de libre disposición, de acuerdo a los objetivos académicos y formativos de la institución. La organización de los horarios y docentes deben estar regida por criterios pedagógicos, como ser la distribución equilibrada de horas por asignatura en la semana, entre otros. A su vez, se especifica que el directivo y el equipo técnico-pedagógico deben resguardar los tiempos dedicados a la labor pedagógica, evitando que se interrumpan y suspendan clases.

A excepción de Río Negro, en las restantes jurisdicciones de Argentina analizadas, se explicita como función propia del directivo la distribución de horarios y vacantes. Córdoba y Jujuy agregan cómo debe realizarse esta distribución: en Córdoba que debe procurarse la mejora profesional y el aprovechamiento de los alumnos; en Jujuy, "racionalmente respetando aptitudes y posibilidades" de los docentes y cuidando que los maestros no permanezcan más de tres años en el mismo grado.

Asegura que el establecimiento responda a las políticas y legislación educativa

En Chile esta función no es otorgada directamente al director sino que figura como parte de los estándares para el establecimiento. Por el contrario, en Argentina se especifica que el directivo debe asegurarse de que el establecimiento responda a las políticas y legislación educativa.

En Chile, dentro de la dimensión "Gestión de recursos" y la subdimensión "Gestión de recursos financieros", se especifica que el establecimiento debe velar por el cumplimiento de la normativa educativa vigente, estableciendo medidas para mantenerse actualizado y dando a conocer la normativa al personal.

CABA y Jujuy hacen referencia a esta función. Ambas explicitan, además, la tarea de hacer conocer a los docentes la normativa vigente en materia educativa.

Controla la puntualidad, disciplina y cumplimiento de los docentes y demás funcionarios

En Chile no se le asigna directamente esta función a los directivos sino al establecimiento. Por el contrario, en algunas jurisdicciones de Argentina se especifican funciones para directivos escolares, relativas al control de la puntualidad, disciplina y cumplimiento del personal de la escuela.

En Chile, dentro de la dimensión "Gestión de recursos" y la subdimensión "Gestión del personal", se especifica el estándar "El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal" que refiere a garantizar la cobertura de clases en todo momento (incluyendo ausencias y licencias de docentes), la promoción de una cultura de

responsabilidad, controlando la asistencia y puntualidad, y el pago de sueldos, asignaciones y cotizaciones previsionales a tiempo.

La función de controlar la puntualidad y asistencia del personal docente está a cargo, en el reglamento de CABA, del maestro secretario. En cambio, es función del director en esta dos jurisdicción y también en Jujuy, el controlar el cumplimiento de las funciones del personal de la escuela, ya sean docentes o personal de servicio.

Dicta medida para grupos sin docente

Chile y la mayoría de las jurisdicciones argentinas no explicitan esta función para los directivos. En Argentina, únicamente en CABA se incluye esta función.

En esta jurisdicción se especifica que los directivos deben encargarse de la continuidad del servicio educativo tomando a su cargo la atención del grado sin docente.

Gestiona la contratación, permanencia y despido de los docentes

Ni Chile ni Argentina le otorgan directamente esta función al directivo. No obstante, en Chile la misma figura como parte de los estándares del establecimiento y en CABA, Argentina, se le asigna al director una función que tangencialmente se relaciona con la cobertura de cargos.

En Chile el establecimiento, ya sea el sostenedor, ya sea el directivo, tiene atribuciones para la selección y desvinculación del personal docente. Es así que dentro de la dimensión "Gestión de recursos" y la subdimensión "Gestión del personal" se explicitan los estándares "El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente" y "El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación" (2014: 123). Las estrategias que se incluyen son sueldos competitivos, prestigio u otras retribuciones, buen clima laboral, desafíos profesionales, oportunidades de ascender, entre otros. La descripción de cada cargo debe estar explicitada al iniciar el proceso de contratación y debe ajustarse al proyecto educativo institucional. Para la búsqueda del personal que requiere, el establecimiento debe publicar la búsqueda a través de distintos medios.

En el reglamento escolar de CABA, no obstante, se especifica que el director debe solicitar a la Supervisión la cobertura de los cargos que integran la planta funcional del establecimiento. En este sentido, si bien no tiene atribuciones sobre la selección del personal, se le responsabiliza por la cobertura de los cargos de la planta docente.

Universidad de SanAndrés

A modo de cierre

En este capítulo se analizó en profundidad la normativa en la que se especifican las funciones de los directivos escolares de Chile y cuatro jurisdicciones de Argentina. Tres concepciones del liderazgo atravesaron el análisis: la concepción del liderazgo distribuido, del liderazgo pedagógico, y del liderazgo centrado en el aprendizaje.

En relación al liderazgo distribuido encontramos que las normativas de Chile y algunas jurisdicciones argentinas incorporan elementos que podrían dar cuenta de cierta flexibilidad en el cumplimiento de las funciones, en consonancia con la perspectiva de liderazgo distribuido. En Chile las funciones están organizadas por actor: establecimiento, sostenedor, equipo directivo, equipo técnico- pedagógico, equipo administrativo, equipo docente, y personal. El hecho de que algunos estándares estén especificados para el establecimiento en sí mismo da cuenta de un grado alto de flexibilidad, dado que podrían ser cumplidos por una diversidad de actores. A su vez, en la mayoría de las funciones que se especifican para los directivos, también se incluyen otros actores como ser los asesores pedagógicos, los docentes o los sostenedores. En el contenido de los estándares también encontramos indicios que podrían dar cuenta de cierta alineación con la perspectiva del liderazgo distribuido.

En Argentina, encontramos una amplia diversidad entre las jurisdicciones analizadas en relación a la alineación de la normativa con la perspectiva del liderazgo distribuido. Por un lado, Córdoba y Jujuy incluyen funciones específicas para cada figura del equipo directivo, lo cual implica un alto grado de rigidez en el cumplimiento de los roles de liderazgo. Por otro lado, Río Negro incluye funciones para dos figuras que incorporan a distintos actores educativos, el equipo directivo y los trabajadores de la educación con responsabilidad en conducción institucional, lo cual podría dar cuenta de una mayor flexibilidad en el cumplimiento de las funciones de liderazgo.

En relación al liderazgo pedagógico y el liderazgo centrado en el aprendizaje, encontramos que si bien en la normativa de ambos países se incluyen funciones que podrían corresponderse a estas perspectivas, a diferencia de Chile, en Argentina se observan algunos vacíos, dado que dos funciones que componen la dimensión no están presentes en

Universidad de San Andrés

la mayoría de las normativas jurisdiccionales. A su vez, se observa que la normativa chilena está mayormente alineada con la concepción del liderazgo centrado en el aprendizaje, dado que su foco está puesto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Conclusiones

El rol de los directivos escolares es fundamental para fortalecer los aprendizajes. Distintos estudios (Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007) indican que las prácticas de liderazgo pueden contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos al moldear las condiciones en las que se enseña y se aprende. Su influencia, en este sentido, es indirecta porque está mediada por otros actores, eventos y factores, como ser las condiciones organizacionales, los docentes, las prácticas del aula y el ambiente de la escuela (Hallinger y Heck, 1998). Bajo estos supuestos, muchos países alrededor del mundo han comenzado a definir políticas educativas en vistas de fortalecer las prácticas de liderazgo de los directivos escolares. La OCDE ha definido cuatro ejes de actuación de la política educativa para el logro de este propósito. El primer eje refiere a (re) definir las responsabilidades del liderazgo escolar, es decir, brindar autonomía para la toma de decisiones importantes junto con el apoyo adecuado, como así también definir y delimitar con claridad las funciones de los líderes escolares, con especial énfasis en la mejora de los aprendizajes. El segundo eje consiste en distribuir el liderazgo escolar en diferentes personas y estructuras organizativas, brindando el apoyo necesario para lograrlo. El tercer eje está centrado en desarrollar las habilidades para un liderazgo eficaz, considerando las distintas etapas y contextos de ejercicio del liderazgo, garantizando la coherencia de los servicios prestados por las distintas instituciones, y asegurando una variedad adecuada para una formación eficaz. Finalmente, el último eje de actuación consiste en hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva (Pont, Nusche y Moorman, 2009).

El presente trabajo se enfoca en el primer eje de actuación señalado por la OCDE, particularmente, en cómo dos países de América Latina, Argentina y Chile, definen las funciones de los directivos escolares a través de su normativa. La primera diferencia que se extrae del análisis refiere al tipo de normativa en la que se especifican las funciones a ser cumplidas por los directivos. Al respecto, una primera diferencia entre ambos países radica en el tipo de normativa: mientras que en Argentina las funciones se especifican como listados dentro de los Reglamentos Escolares, en Chile se plasman en los "Estándares Indicativos de Desempeño" que se inscriben dentro del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. El tipo de normativa determina el nivel de

Universidad de SanAndrés

detalle en la descripción de las funciones que se les asignan a los directivos escolares. Mientras que en Argentina, por tratarse de una normativa que establece lineamiento generales de organización de las escuelas, el foco o importancia dada a la descripción de las funciones es sustancialmente menor que en el caso chileno. En este último, la normativa cumple con las características propias de los estándares: el contenido, es decir, qué se valora; el modo en que se va a evaluar el logro de dicho contenido; y la especificación del punto en que se considera "aceptable" el desempeño (Kleinhenz et al., 2007).

Un segundo punto de disimilitud radica en la fecha de sanción de la normativa. En Argentina encontramos dos situaciones: CABA y Río Negro cuyos marcos normativos son actuales, y Córdoba y Jujuy, cuyos reglamentos escolares fueron sancionados hace más treinta años. En Chile, los Estándares de Desempeño fueron sancionados en el año 2014.

En el tercer apartado, en primer lugar, se buscó encontrar las similitudes y diferencias entre las jurisdicciones argentinas y Chile en relación a la especificación de la existencia de un equipo directivo y de las figuras que forman parte de este. Se encontró que en Chile existe cierta flexibilidad respecto de cómo se conforma el equipo directivo y las funciones se asignan o bien al equipo directivo en su conjunto, al director o bien al establecimiento, las cuales no necesariamente deben ser cumplidas por los directivos. En Argentina, en este punto también se encontró cierta diversidad: mientras que algunas jurisdicciones como Río Negro y CABA, le asignan funciones al equipo directivo como un ente en sí mismo, permitiendo cierta flexibilidad en el cumplimiento de las funciones, en Jujuy no se le asignan funciones específicas para el equipo directivo y Córdoba solo especifica funciones claras para el director escolar. En segundo lugar, se indagó sobre la cantidad de funciones asignadas a los directivos en los dos países. En Argentina se observó una amplitud importante: setenta y seis funciones en CABA, cincuenta y nueve en Jujuy, diecinueve en Río Negro y dieciocho en Córdoba. En Chile, se le asignan veintisiete funciones a los directivos escolares.

Finalmente, en el cuarto apartado, el más extenso, se analizaron comparativamente y en detalle todas las funciones asignadas a los directivos escolares en Chile y en las jurisdicciones argentinas seleccionadas. Se tomó como modelo de estructura para este análisis la utilizada en el documento de UNESCO "Un estado del arte en base a ocho

sistemas escolares de la región" (2014), dividiendo las funciones en cinco dimensiones: gestión estratégica y de resultados, gestión pedagógica, gestión administrativa y de recursos, gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar y generación de las condiciones organizacionales. En síntesis encontramos tanto puntos de encuentro en las funciones asignadas a los directivos entre las normativas chilena y la argentina como diferencias importantes. Entre las semejanzas se observa que ambos países le otorgan especial importancia al rol pedagógico del directivo, definiendo diversas funciones relativas al cumplimiento de este rol, aunque en Chile la exhaustividad sobre los distintos aspectos del rol pedagógico es mayor. A su vez, podría afirmarse que la normativa chilena se encuentra mayormente alineada a la perspectiva del liderazgo centrado en el aprendizaje, por enfocar el propósito del liderazgo directivo en el logro de aprendizaje de los alumnos. Por el contrario, la perspectiva subyacente de la normativa argentina pareciera alinearse con el enfoque del liderazgo pedagógico, centrando las tareas de liderazgo en la conducción de la enseñanza.

Las diferencias más profundas entre ambos países se encuentran en relación a las otras dimensiones analizadas: mientras que en Argentina se observa una mayor importancia dada a las funciones de generación de las condiciones organizacionales y administrativas, en Chile el foco está puesto en la gestión estratégica y de resultados, y la gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar.

A partir del análisis minucioso de las funciones asignadas a los directivos escolares y las normativas en las que se especifican realizado en este trabajo se pueden construir una serie de recomendaciones de política educativa dirigida a fortalecer el liderazgo escolar.

En primer lugar, enfocándonos en la definición de las funciones en sí misma, coincidimos con Pont, Nusche y Moorman en que

> "La definición de las responsabilidades de liderazgo esenciales debe guiarse por la investigación sobre las prácticas de liderazgo que con mayor probabilidad mejorarán la enseñanza y el aprendizaje, así como de las necesidades y dificultades específicas de los países. En muchos países, falta claridad con respecto a las labores esenciales a las que los líderes deberían dedicar su tiempo. Mejorar las definiciones

de las responsabilidades esenciales de liderazgo puede proporcionar una base firme para la profesión y constituir un punto clave de referencia, tanto para quienes piensan entrar a formar parte de la profesión como para aquellos encargados de su selección, formación y evaluación" (2009, p. 42).

En Chile se observa un desarrollo minucioso de las funciones que se les asignan a los directivos escolares, las cuales pueden considerarse alineadas con los desarrollos teóricos recientes respecto del rol directivo, particularmente, con el enfoque del liderazgo distribuido y centrado en el aprendizaje. En Argentina, por el contrario, por el bajo nivel de detalle, resulta más difícil dilucidar una perspectiva coherente que subyace a las funciones otorgadas al rol directivo. No obstante, a pesar de la edad de la normativa, sí se observan funciones vinculadas a la perspectiva del liderazgo pedagógico, lo cual constituye una base viable sobre la cual construir nuevos marcos de actuación de los directivos escolares. En los reglamentos escolares de CABA y Río Negro se observan algunas características que podrían condecirse con la perspectiva del liderazgo distribuido. Resulta fundamental establecer normativas actualizadas, detalladas y alineadas con los enfoques del liderazgo centrado en el aprendizaje y liderazgo distribuido que especifiquen las funciones que se esperan de los directivos escolares como uno de los primeros pasos para el fortalecimiento del rol directivo en Argentina. La definición de estándares presentados como rubricas resulta idónea porque permite describir distintos niveles de logro en el desarrollo de cada función (Banco Mundial, 2007).

En segundo lugar, y en línea con Cancino y Monroy (2017), las políticas educativas deben pensarse a partir de un enfoque integral, que considere dos ejes entrelazados: en la definición de responsabilidades para un rol determinado, la política educativa debe inmediatamente pensar en el apoyo: exigencia y apoyo deben ir de la mano. En este sentido, definir las funciones de los directivos escolares debe ir acompañado de generar las condiciones de viabilidad para el desarrollo de tales funciones. A modo de ejemplo, para lograr que los directivos escolares enfoquen su tiempo en las tareas pedagógicas, resulta necesario liberarlos de la carga administrativa.

Finalmente, en esta misma dirección, la (re) definición de las funciones debe estar enmarcada en una política educativa más amplia que considere de manera articulada,

coherente y sostenible en el tiempo, desde su diseño, los distintos aspectos relevantes para el fortalecimiento del rol directivo: los mecanismos para la selección, la formación durante las distintas etapas del desempeño de su rol, las condiciones de trabajo, la redefinición de las atribuciones, la evaluación, y convertir a la dirección escolar en una profesión atractiva. La mejora de las condiciones de trabajo y las condiciones organizacionales de las escuelas resulta clave para que las políticas educativas puedan arraigarse en un terreno fértil (Veleda, 2016). En Chile se observa una posición aventajada respecto de Argentina dado que en los últimos quince años se han implementado una serie de políticas educativas enfocadas en fortalecer el rol directivo. No obstante, diversos autores indican una falta de articulación entre las distintas políticas dirigidas al rol directivo implementadas en los últimos años en el país (Cancino y Monroy, 2017; Donoso et. al, 2012; Weinstein y Hernández Vejar, 2014).

En Argentina, por su parte, no se ha avanzado en políticas educativas integrales para el fortalecimiento del rol directivo impulsadas por el Estado Nacional ni por las jurisdicciones. Como afirma Veleda "Los procesos de formación y apoyo a supervisores y directores podrían enmarcarse en definiciones nacionales que establezcan claves para el buen ejercicio de ambos roles. Estos "marcos de actuación" podrían orientar las prácticas de los supervisores y directores en ejercicio en todo el país, y también los criterios para seleccionar a los nuevos directores y supervisores" (2016, pp. 24-25). Recientemente se ha avanzado en la capacitación de directivos a partir de una iniciativa del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), la Actualización Académica de formadores en Gestión Educativa, cuyo objetivo es formar perfiles capacitados para acompañar a los equipos directivos y los supervisores en los desafíos que implica la gestión de las escuelas y consolidar una red federal de formadores en gestión educativa. A su vez, se aprobaron por el Consejo Federal de Educación los Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria. Estas acciones demuestran una preocupación inicial por el fortalecimiento del rol directivo. No obstante, queda un largo camino por recorrer desde la política educativa argentina para fortalecer el rol directivo.

Universidad de San Andrés

Bibliografía

Aguerrondo, I. Lugo, M. y Schurmman, S. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina. En: Gairin Sallán, J., y Castro Ceacero, D. (2011) (Eds.) Competencias para el ejercicio de la dirección de institutciones educativas: Reflexiones y experiencias en Iberoamérica.

Anderson, J. (2008). Principals' role and public primary schools' effectiveness in four Latin American Cities. The University of Chicago.

Avalos, B. (2011). Leadership issues and experiences in Latin America. En J. MacBeath y T. Townsend (Eds.), International handbook of leadership for learning (pp.57-64). Netherlands: Springer.

Bass, B. M. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectations (3rd Edition ed.). New York: Free Press.

Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.

Cancino, V. y Monroy, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(94), 26-58.

Carletti, G. (2012) "Dires y diretes…directores de escuela. La gestión escolar: análisis de la participación en la toma de decisiones escolares desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas"

Carrasco Sáez, A. y González Martinez, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. En: Educación y Ciudad N° 33, pp. 63-74.

DiNIECE (2008 a.) "El perfil de los directores de escuela en la Argentina". Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Universidad de San Andrés

DiNIECE (2008 b.) “Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria”. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. Revista Brasileira de Educação, 17(49).

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., López, L., y Sánchez, S. (2011). 3. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Chile. COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Reflexiones y experiencias en Iberoamérica, 44.

Elmore, R. (2000). Building a New Structure for School Leadership, The Albert Shanker Institute, Washington.

Fernández, F., Guazzini, C. y Rivera, M. (2012). “Caracterización de los directores escolares en Chile”. En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2005). El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio.

Gronn, P. (2003). Leadership: who needs it? School Leadership and Management, 23(3), 267–290.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. Journal of Educational Administration, 49, 125–142.

Hallinger, P. y Heck, R. (1998). “Exploring the Principal’s Contribution to School Effectiveness: 1980-1995”, School Effectiveness and School Improvement, 9 (2), 157 191.

Hallinger, P., y Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives.

Universidad de SanAndrés

Hallinger, P., y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. Elementary School Journal, 86(2), 217–248.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement - leading or misleading? Educational Management Administration and Leadership, 32(1), 11-24.

Heck, R., y Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: where does the field stand today? Educational Management Adminstration and Leadership, 33(2), 229-244.

Huber, S.G., y Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S.G. Huber (Ed.), School leadership: International perspectives (pp. 79–100). Dordrecht, The Netherlands: Springer

Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., y Jackson, A. (2006). Standards for school leadership: A critical review of the literature.

Kleinhenz, E., y Ingvarson, L. (2007). Standards for teaching: Theoretical underpinnings and applications, New Zealand Teachers Council.

Leithwood K., Tomlinson D., Genge M. (1996). Transformational School Leadership. In: Leithwood K., Chapman J., Corson D., Hallinger P., Hart A. (eds) International Handbook of Educational Leadership and Administration. Kluwer International Handbooks of Education, vol 1. Springer, Dordrecht

Leithwood, K. (1994). "Leadership for school restructuring", Educational Administration Quarterly, Vol. 30 No. 4, pp. 498-518

Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). "Principal and teacher leadership effects: a replication", submitted to School Leadership and Management.

Leithwood, K., y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of Educational Administration, 38(2), 112-129.

Universidad de San Andrés

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about school leadership. School Leadership & Management, 28, 27–42

Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. Descargado de: http://www.wallacefoundation.org/ knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-InfluencesStudent-Learning.aspx

Ley N° 20.206. BOLETIN OFICIAL de la República Argentina. 28 de Diciembre 2006.

Louise, S., y Julie, T. (2011). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo: Herramientas de trabajo. OECD Publishing.

MacBeath, J., y Dempster, N. (2009). Connecting Leadership and Learning. London: Routledge

Majluf, N. (2012). El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar. En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Manzione, M. A. (2010). La dirección y la supervisión escolar en Argentina: de gestores exitosos a pilares de la contención social. Investigación & Desarrollo, 18(1), 68-91.

Manzione, M. A. (2011). La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. Cad. Cedes, 31(83), 103-125.

Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. y Weinstein, J. (2012). Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. Ministerio de Educación de Chile.

Marzano, R., T. Waters y B. McNulty (2005). School Leadership That Works: From Research to Results, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011 a.). Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. Buenos Aires: CIPPEC.

Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011 b.) Ideas para fortalecer los directores de escuelas, figuras claves en el proceso de aprendizaje. Buenos Aires: CIPPEC.

Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en chile: una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A., y Weinstein, J. (2011). Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile. Situación actual, desafíos y propuestas de política. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.

Murillo Torrecilla, J. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. Revista de Educación, 361.

Núñez, I., Weinstein, J., y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. Psicoperspectivas, 9(2), 53-81.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. Revista Iberoamericana de educación, 69(1), 23-46.

Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. Comparative education, 40(3), 427-448.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman (2008). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y Práctica. OECD Publishing.

Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 2: Casos de estudio sobre el liderazgo sistémico. OECD Publishing.

Universidad de San Andrés

Reeves, M. (2012). Efecto del liderazgo directivo en escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social. En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Robinson, V.M.J. (2007). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why, Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, NSW, Australia.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A., y Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44, 635–674.

Rodríguez, S. (2012). Aprendizajes y trayectorias de formación de directores: un estudio sobre el desarrollo del liderazgo educativo en Chile. En: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Romero, C. (2017). Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina. En Coord. F. Javier Murillo (2017). *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación.* Madrid: RILME, 2017.

Tony, B., y Derek, G. (2014). School leadership models: what do we know? School Leadership & Management, 34, 5, 553-571.

UNESCO (2014). El liderazgo Escolar En América latina y El Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región.

Universidad Alberto Hurtado (2008). "Situación del Liderazgo Educativo en Chile. Gobierno de Chile.

Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En J. MacBeath &T. Townsend (Eds.), International handbook of leadership for learning (pp. 571- 585). Netherlands: Springer.

Universidad de San Andrés

Veleda, C. (2016). ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Buenos Aires: CIPPEC.

Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement, MidContinent Research for Education and Learning, Denver, CO.

Weinstein, J. y Hernández, M. (2016). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America, International Journal of Leadership in Education, 19:3, 241-263, DOI: 10.1080/13603124.2015.1020344

Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. En: Calidad de la Educación N° 44, pp. 12-45.

Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. Psicoperspectivas, 13(3), 52-68.

Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., y Flessa, J. (2014). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región.

QUAERERE VERUM
Universidad de SanAndrés